DOCUMENT RESUME

ED 346 971 PS 020 583

AUTHOR Hess, Melanie
TITLE Children Schools, and Poverty = L'enfance, l'ecole, et la pauvrete.
INSTITUTION Canadian Teachers' Federation, Ottawa (Ontario).
PUB DATE Jun 89
NOTE 137p.
PUB TYPE Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.) (120) -- Reports - Descriptive (141) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE English; French

EDRS PRICE MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS Child Health; Compensatory Education; Dropout Programs; *Economically Disadvantaged; Education Work Relationship; *Elementary School Students; Elementary Secondary Education; Equal Education; Foreign Countries; Intervention; *Poverty; Preschool Education; Program Descriptions; *Secondary School Students; Student Behavior
IDENTIFIERS *Canada

ABSTRACT

This monograph (in both English and French) examines the impact of poverty on children, with particular reference to the situation of poor children in Canadian elementary and secondary schools. Section 1 briefly introduces the topics of education and poverty. The link between poverty and children's physical and mental health and educational attainment is examined in Section 2. Section 3 discusses problems poor children experience in relation to school. These include hunger; inadequate child care; low self-esteem, motivation, expectations, and achievement; delayed cognitive development; interrupted school attendance; and illiteracy. Section 4 suggests that aspects of the home environment and school experience explain the poor school performance of children from low-income families. Section 5 profiles intervention programs that attempt to redress the problems experienced by poor children in school. These programs include: (1) school-based, and combined school- and home-based, interventions; (2) compensatory education in preschool and elementary grades; and (3) interventions that address literacy, school-to-work transition, and the situation of school dropouts. Several authors' opinions on equality of educational opportunity are presented in Section 6. Conclusions are listed in Section 7. Appended materials include a series of tables presenting data on poverty in Canada; a 44-item reference list; and the Canadian Teachers' Federation's policy on children and poverty. (BC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

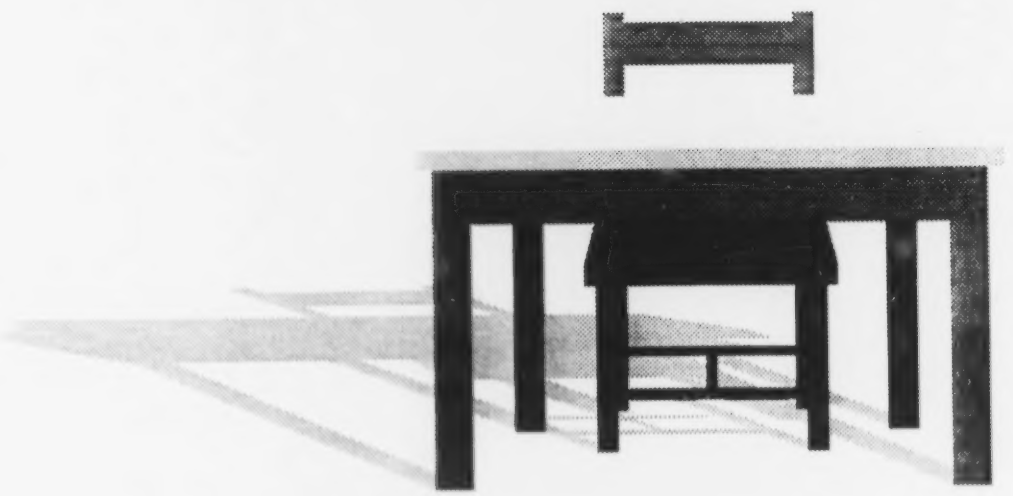
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

CHILDREN, SCHOOLS AND POVERTY

ED346971

PS 020583



"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

G. Gillis

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Canadian Teachers' Federation
June 1989 - Reprinted June 1991

BEST COPY AVAILABLE

This paper was commissioned to support the work of CTF's Ad Hoc Committee on Children and Poverty, 1988-89.

Patt Cowan, Chair (NTA)
Margaret Layden-Oreto (NBTA)
Steve Ramsankar (ATA)
Maureen MacDonald (BCTF)
Heather-jane Robertson (CTF staff)

This paper was prepared for the Canadian Teachers' Federation by researcher Melanie Hess. The opinions expressed are those of the author and do not necessarily reflect CTF opinion or policy.

TABLE OF CONTENTS

EXECUTIVE SUMMARY 1

1.0 OVERVIEW 2

2.0 THE CONCEPT OF DISADVANTAGE 2
- 2.1 What is Poverty? 3
- 2.2 Family Poverty 4
- 2.3 Child Poverty 4
- 2.4 The Link Between Poverty and Children's Well-being 5
  - 2.4.1 Effects on Physical Health: 5
  - 2.4.2 Effects on Mental Health: 6
  - 2.4.3 Barriers to Health Care: 6
- 2.5 Poverty and Educational Attainment 7

3.0 POOR CHILDREN IN SCHOOL 8
- 3.1 Hunger 10
- 3.2 Inadequate Child Care 11
- 3.3 Behaviour Problems 11
- 3.4 Low Self-esteem 11
- 3.5 Less Motivation to Learn 12
- 3.6 Delayed Cognitive Development 12
- 3.7 Lower Achievement 13
- 3.8 Less Participation in Extra-curricular Activities 13
- 3.9 Teacher-Student Interactions 14
- 3.10 Streaming 15
- 3.11 Lower Aspirations and Expectations 15
- 3.12 Interrupted School Attendance 17
- 3.13 Lower University Attendance 17
- 3.14 Illiteracy 17
- 3.15 Increased Risk of Dropping Out of High School 18
  - 3.15.1 Who Drops Out? 19

4.0 WHY SOME LOW-INCOME CHILDREN PERFORM POORLY IN SCHOOL 21
- 4.1 The Home Environment and Disadvantage 22
- 4.2 The School's Contribution to Disadvantage 23

5.0 INTERVENTIONS WITH DISADVANTAGED CHILDREN 25
- 5.1 Interventions Combining the Home and School 25
  - 5.1.1 The Heber Project 26
  - 5.1.2 The Yale University Child Study Centre Project 26
- 5.2 School-based Interventions: 28
  - 5.2.1 Food Programs 28
  - 5.2.2 Curriculum 29
  - 5.2.3 Migrancy Teachers 29
- 5.3 Compensatory Education (Preschool) 30
  - 5.3.1 Head Start 30

5.3.2 University of Western Ontario Preschool Project 30
5.3.3 Focused Preschool Projects 31
5.4 Compensatory Education (Elementary School) 31
5.4.1 Follow Through 32
5.4.2 Alex Taylor Community School, Edmonton, Alberta 32
5.5 Literacy 34
5.5.1 "Parents-As-Partners" Program 34
5.6 Programs Addressing the School-to-Work Transition 35
5.6.1 Co-operative Education 36
5.6.2 The Store Front School 36
5.6.3 Co-operative Education in Canada's North 37
5.7 Programs Aimed at Dropouts or Potential Dropouts 38
5.7.1 An Alternative Education Program in Manitoba 38
5.7.2 The Carleton Board Alternative Program 39
5.7.3 Alternative Schools for Dropouts 39
5.7.4 The Inner City Program at Parkdale Collegiate 40
5.7.5 Newfoundland Schools: Dropout Initiatives 40
5.7.6 Ontario's Futures Program 40
5.7.7 The Federal Government's Job Strategy 41
5.7.8 A Proposal of Community Service for Youth 41
5.8 Public Alternative Schools 42
5.9 Recurrent Education 42

6.0 CAN SCHOOLS ACHIEVE EQUALITY OF EDUCATIONAL OPPORTUNITY? 43
6.1 Bowles and Gintis 44
6.2 Fleming 44

7.0 SOME FINAL THOUGHTS 45

8.0 APPENDIX AND TABLES
8.1 Appendix: Statistics Canada Low Income-Cut-offs, 1988 i
8.2 Table A: Poverty Trends, 1969-1987 ii
8.3 Table B: Poverty by Province, 1987 iii
8.4 Table C: Child Poverty, by Province and Type of Family, 1987 iv
8.5 Figure 1: Percentage of Families Below the Poverty Line, By Family Type, 1987 v
8.6 Figure 2: Percentage of Children Below the Poverty Line, By Family Type and Province, 1987 vi
8.7 Figure 3: Percentage of Families Below the Poverty Line, By Number of Children, 1987 vii

REFERENCES viii

9.0 CTF POLICY: Children and Poverty xi

EXECUTIVE SUMMARY

One Canadian child in six under the age of 16 is poor. Compared to non-poor children, poor children are at increased risk for a multitude of problems - physical, psychological, social, cultural, behavioral and educational.

Low-income children are more likely than their middle and upper-middle class counterparts to experience hunger, the effects of inadequate child care arrangements, behavioral problems and low self-esteem. While not all low-income children will have difficulty in school, many experience less motivation to learn, delayed cognitive development, lower achievement, less participation in extra-curricular activities, different types of teacher-student interactions, negative effects of streaming, lower career aspirations and expectations, interrupted school attendance, lower university attendance, an increased risk of illiteracy and higher dropout rates.

Such school-related difficulties present serious long-term personal and social consequences: illiteracy, delinquency, difficulties in personal adjustment, underemployment and unemployment are connected in part to lack of educational success.

Society expects education to be the route to occupational and economic security. Public education is presumed to equalize the relative degrees of advantage each child brings to the classroom. Although special measures and interventions have been developed at the school level in order to promote equality of educational outcome for poor children, evaluations of these interventions yield mixed results of their success in achieving these objectives.

This paper examines the impact of poverty on children, with particular reference to how poor children fare in elementary and secondary schools. It provides descriptions of several (primarily Canadian) school-based initiatives designed to help these children. The closing sections briefly consider whether schools can be effective agents of social change and propose some general suggestions for future school-based interventions for low-income children.

The relative dearth of recent research on school-related aspects of poverty may well reflect a decade of public and political determination to marginalize the people - and the issues - associated with poverty. This paper is part of a recent resurgence of concern, and an increased determination to reverse the trends and problems which, left unaddressed, refuse to go away.

1.0 OVERVIEW

Canadians like to believe that all children, despite being born into disparate circumstances, will have stimulating, safe and happy childhoods and will emerge as well-adjusted adults. In particular, parents hope that their children will have opportunities to enhance their development, maximize their potential and to achieve the conventional trappings of "success", notably, good jobs and economic security.

Education has long been heralded as the institutional lever for achieving equality. To oversimplify, it is commonly believed that if children are guaranteed access to education and if they can complete at least Grade 12, they will be assured of employment (preferably of high status), decent incomes and a full life, however it may be defined.

In addition to such individual benefits, schooling is also expected to play a vital role in an industrialized (or post-industrialized) society by producing highly trained people well-suited to changing occupational structure. This linkage will ensure a healthy economy.

However, education changes people and not just their skills. Data from Canadian Institute of Public Opinion Polls confirms that as education levels increase, support for progressive and egalitarian social policy increases. A better educated citizenry should make for a better informed citizenry. (Porter, Porter and Blishen, 1973)

The facts give little support to those who want to support 'the great equalizer' theory. Growing up in poverty places children at increased risk for a multitude of problems. In short, "to be born poor is to have the deck stacked against you at birth, (and) to find life an uphill struggle ever after". (National Council Of Welfare, 1975, March, p. 1)

This paper will examine poor children at school. It begins with an overview of Canadian poverty followed by its associated effects on children. A detailed discussion of the research which describes how low-income children fare in schools, and a description of theories that have been proposed to explain their performance and some of the school-based interventions that have been attempted to achieve "equality of educational opportunity" will be presented. The paper closes with a brief discussion of the limited efficacy of school-based interventions.

2.0 THE CONCEPT OF DISADVANTAGE

"Disadvantaged" is a global concept that is hard to define. It is used to refer to different types and degrees of economic and emotional disadvantage as well as social discrimination. It is used here to refer to economic disadvantage, hence, the terms "poor", "low-income", "low socio-economic status", "disadvantaged" and "lower social class" will be used interchangeably.

It is important to point out that children who are disadvantaged may not be necessarily culturally deprived. Although there are discernable differences in some of the values, attitudes and lifestyles among social classes, this does not mean that individuals of lower socio-economic status are "uncultured", or that their only culture is the culture of poverty.

While school-related problems (particularly failure) are likely to put a "culturally deprived" child at an enormous disadvantage in society, and may mean the child inherits the social conditions of his/her parents, this is not to say that it is an inevitable outcome. (Pike, 1970)

2.1 What is Poverty?

For purposes of this paper, poverty should be understood to mean insufficient access to basic goods, services, and opportunities which are commonly available to non-poor Canadians and which are accepted as necessary to a decent standard of living.

Insufficient access to goods, services and opportunities results primarily from inadequate income. There is little agreement about what income level constitutes poverty. For our purposes, poverty level incomes will be defined according to Statistics Canada low income cut-offs known as "poverty lines" (appended). In general, low income cut-offs are set at levels where, on average, 58.5 percent of income (20 percentage points above the average), is spent on food, clothing, and shelter. Low income cut-offs vary according to size of family and community. For example, in 1988 a family of four living in an area with a population of 500,000 and over was considered poor with an income below the poverty line of $23,543. In communities with a population less than 30,000, the poverty line for the same family is $19,457.

It should be pointed out that the incomes of most low-income Canadians are substantially below the poverty line. For example, a single mother with one child working full-time and year-round at the minimum wage in Ontario or Quebec ($4.75 an hour) earned a maximum of $9,880 in 1988. This is $5,393 below the $15,273 low-income line for a family of two living in a city of 500,000 or more.

As well, families or individuals with an income just above the poverty line, although technically not considered to be poor, are in reality no better off than those at or just below the poverty line.

Various social policy organizations including the Canadian Council on Social Development and the Social Planning Council of Metropolitan Toronto have developed their own poverty lines. These measures consider more Canadians to be poor than the amounts captured by Statistics Canada low income cut-offs.

Poor Canadians: Who are They?

Poverty data are appended; some highlights of the data follow.

The most recent statistics (1987) indicate that 3,535,000 men, women and children are poor, or, 14.1 percent of all Canadians. While poverty declined during the 1970s, it increased substantially during the first half of the 1980s as a result of the recession of 1981-82, reaching a high of 17.3 percent in 1984. Although poverty has eased over the last few years, it remains high and is only just below pre-recession levels.

Newfoundland has the highest poverty rate in Canada: 20.8 percent of its residents are below the poverty line. Ontario, at 10.3 percent, has the lowest poverty rate of all provinces. The Statistics Canada survey on which these figures are based excludes the territories.

2.2 Family Poverty

Family poverty shows a similar trend. In 1981, 12.0 percent of all Canadian families were poor. By 1984, the rate of poverty among families had risen to 14.5 percent, then eased to 11.3 percent by 1987 (777,000 families).

Childless couples are much less likely to be poor than are families with children. Their poverty rate is 7.6 percent compared to 15.2 percent for families with one child; 13.9 percent for families with two children; and 21.7 percent for those with three or more children.

Sole-support mothers face five times the risk of poverty as two-parent families. As of 1987, 56.6 percent of single-parent families headed by women were poor. While the poverty rate for female single parents has declined since 1985, when it reached 60.4 percent, it is still extremely high.

Young families run a greater-than-average risk of poverty: 27.2 percent of families led by persons under age 25 are poor.

Family poverty is highest in Newfoundland (18.9 percent) and lowest in Ontario (7.8 percent).

More than half (53.6 percent) of Canada's low-income families are working poor, that is, they were headed by a person in the labour force (either with a job or actively looking for work). These families can be classed as working poor, since they derive most of their incomes from employment yet remain poor.

2.3 Child Poverty

Child poverty rose sharply with the recession and has decreased somewhat in recent years, but it is still widespread. In 1987, 16.9 percent of Canada's children under the age of 16 lived in poverty- 955,000 out of the total 5,642,000. Put simply, one child in six is poor.

Children growing up in one-parent families are much more likely to be poor than those in two-parent families. Of the total 528,400 children under 16 in single-parent families headed by women, 348,700 - 66 percent - are poor. In other words, two of every three children being raised by a single mother are being raised in poverty. The rate for children in two-parent families in 1987 was 11.4 percent (561,800 children out of the total 4,946,500).

Of the total 955,000 low-income children in Canada, 561,800 or 58.8 percent live in two-parent families; 348,700 or 36.5 percent are being raised by female single parents; and the remaining 44,500 or 4.7 percent live with sole-support fathers.

Child poverty is highest in Newfoundland (25.9 percent) and lowest in Ontario (12.3 percent).

As distressing as these statistics are, they do not begin to convey what it is like to grow up poor.

2.4 The Link Between Poverty and Children's Well-being

Economic deprivation has both direct and indirect effects on parents and children. Although poverty is not an inevitable cause of poor mental and physical health, the association between poverty and well-being is predictable and consistent. Life on a low income presents an increased risk of a wide variety of physical and psychological illnesses.

Some of the consequences of living in poverty are indirect. For example, hazardous home and work environments including sub-standard housing, overcrowding, exposure to toxic substances, high traffic density, neighbourhood crime and insufficient recreational facilities are associated with increased risk of ill-health and injury.

Malnutrition may result if either the amount or the quality of food is inadequate. It may also be difficult for the poor to access health care services and information depending on where they live and whether transportation and child care are readily available. Health problems may therefore remain untreated and poor people may be less likely to engage in preventative health practices. The stress of living in poverty can make attempts to correct poor health habits (e.g., smoking, alcohol and drug use, lack of exercise) unsuccessful.

Children growing up in low-income families are particularly susceptible to poverty's impact. Dr. Chavdrakant P. Shah of the Hospital for Sick Children in Toronto, Ontario, has studied the effects of poverty on Canadian children. In addition to conducting his own research, he has reviewed studies from Canada, the United States and Great Britain which show that poverty is significantly related to a wide array of physical, psychological, emotional, and behaviourial problems in children.

Dr. Shah has compiled the following list which outlines the effects of poverty on the health of children (1986):

2.4.1 Effects on Physical Health:

* The infant mortality rate is 2.5 times higher for the poorest area of Toronto than for the wealthiest. For Canada as a whole, it is 1.9 times higher.

* Death from birth defects is 1.5 times higher among the poor.

* Death from infectious disease is 2.5 times higher.

* Death from accidents is twice as common among poor children. Death by fire, falls, drowning, and motor vehicle accidents are more than four times as common.

* Low birth weight babies are twice as common among the poor as among the wealthy. Prematurity is also more common.

* Poor children weigh less and are shorter.

Other conditions that have been associated with poverty include:

* Sudden infant death syndrome
* Obesity in girls
* High blood lead levels
* Iron deficiency anaemia
* Dental Caries
* Upper respiratory tract infection
* Chronic ear infections
* Mental retardation

2.4.2 Effects on Mental Health:

* Higher suicide rates
* Higher homicide rates
* Increased narcotic addiction
* Increased drug and alcohol abuse
* Increased antisocial behaviour
* Increased learning disability
* Increased child abuse
* Decreased school performance

2.4.3 Barriers to Health Care:

* Decrease in accessibility
* Decrease in availability
* Lack of coordinated care
* Lack of preventive health care
* Lack of comprehensive care
* Problems in communication

Clinical terms do not do justice to the personal tragedies involved. As part of its study of poverty, CTF invited letters from teachers about poor children in school. The following excerpts from these letters confirm what the research suggests:

"Hunger and malnutrition seriously damage the child, physically and psychologically. A hungry child has a low attention span. The child comes to school hungry, with little energy to concentrate on lessons. Many times the head goes down on the desk."

"There are many risk factors built into the poverty that influence the development of the children of this low socio-economic group. The children of poverty are powerless to change their lives. Powerlessness and hopelessness affect their attitudes towards themselves and others."

"Two years ago I had a student who would fall asleep at about 1:30 every afternoon. He was in my R.L.A. class. I talked to his mother about this problem and she said he delivered fliers at 5:00 a.m. each morning and came home and went back to bed until it was time to go to school. She said he often cried because his hands were so cold. This student was in Grade 2!!"

"The close proximity and unsupervised play has spawned a pattern of behaviour which includes an all-too-frequent use of violent conflict-resolution strategies among the children. In other words, they tend to fight a lot. A major thrust at the school has resulted in a much more peaceful climate during the past year, but due to the constant turnover of students, maintaining this newfound calm is an ongoing challenge."

"Lack of appropriate clothing, especially during periods of extreme cold, inadequate nutrition, tardiness and occasional truancy are additional challenges which we face."

While a more detailed discussion of these sorts of problems is beyond the scope of this paper, Dr. Shah's list and the excerpts from teachers' letters indicate the wide range of difficulties that may befall low-income children.

Dr. Shah (and others) have identified the "decreased school performance" among poor children. This variable will now be examined in more detail.

2.5 Poverty and Educational Attainment

Equality of opportunity has long been an expressed goal of education in Canada. All Canadian provinces have had compulsory school-leaving laws since at least 1943. Consequently, virtually all children between the ages of 6 and 14 are enroled full-time in schools across the country. Over time, increasing numbers of Canadians have been attaining higher levels of education.

Student retention is explained in part by work force trends. The educational requirements for jobs have increased; the availability of a more highly educated labour force has prompted employers to raise their educational standards. Prior to World War II, employers rarely

required a high school diploma, whereas today a university degree is the minimum qualification for many jobs. (Hunter, 1981)

Educational attainment is a very reliable predictor of upward social mobility, employment stability and higher income. There is a strong link between poverty and level of education: the lower one's level of educational attainment, the greater the chance of falling below the low-income line. For example, a family led by someone who did not get to high school is four times more likely to be poor than one headed by a university graduate. (National Council of Welfare, April 1988)

Students' socio-economic backgrounds continue to exert influence on their educational outcomes. Substantial and disheartening inequalities in secondary and post-secondary aspirations, occupational aspirations and years of schooling attained are still evident between social classes. (Richer, 1988)

Research examining whether various groups with the same number of years of education receive equal rewards (measured in terms of income) report distressing results. McRoberts (1979) examined the income attainment of Canadian males and found that an individual's origin, as measured by his father's socio-economic status, has a strong effect on the males' current income. The higher the social origins of a student, the greater the income returns on his education. Generally speaking, gains in income are correlated with gains in years of education. However, a male whose father has fewer years of education and a semi-skilled occupation will earn less income than one whose father has more education and a white-collar occupation, even though both sons have equal educational attainment. This income difference increases with the years of schooling achieved.

McRoberts concludes: "...Those from families with low socio-economic status are in a sense doubly disadvantaged. On the average their attainment will be lower in absolute terms than those from more privileged backgrounds, and they will get a lower rate of return on what they have managed to achieve". (p. 2)

As potent a predictor as educational attainment is for future well-being, other variables (personal, social, structural and political) clearly exert varying degrees of influence. The debate about education's ability to promote equality of outcome (and not just equality of access) in the face of these forces will be discussed later in this paper.

3.0 POOR CHILDREN IN SCHOOL

The school's impact on future economic well-being is particularly important for children living in poverty. Research conducted in many countries has established clearly that poor children tend to experience difficulties in school and have limited prospects for higher education. For poor children, schooling is not the enriching and rewarding process that it is for middle and upper-middle class children. This appears to be a worldwide phenomenon. A statistical survey conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) reviewed evidence from 19 member countries, and concluded:

"The limited scope of data on educational participation by social category does not allow for precise comparisons of social disparities between countries and over time, but the phenomenon is clearly universal. In almost every country reviewed, the opportunities for education are very great for children from the upper classes, good for those from the middle classes, and distinctly poor for those from the lower classes or with an agricultural background. The differences may be greater in some countries than in others, but, in most cases, the similarities are more marked than the dissimilarities. In short, social differences in educational participation seem to be a pervasive and constant characteristic of educational structures in all countries. What change has taken place has been gradual and has not so far appreciably altered the above picture. (p. 16)"

Generally speaking, when compared to middle or upper-class children, poor children are considerably more likely to experience problems in school. The following excerpt from a letter about child poverty addressed to CTF demonstrates many of these student problems:

"I am a Resource Teacher and have amongst my case load a very environmentally deprived child of a poor and alcoholic home. "Timmy" entered school five years ago and spent two years in Grade 1 in a daze, totally unaware of anything around him.

He was "placed" in Grade 2 where he continued to be oblivious to even a simple request like "open your books." It was inconceivable to promote Timmy at the end of the year because he still could not read, print or do simply sums. About the middle of second grade, in Timmy's fourth year of school, he suddenly came awake and began to respond, started to read and slowly do Mathematics.

Timmy is now in Grade 3 and although slow to complete his classwork, he is doing really well. The psychologist's testing shows an above average I.Q. and it would appear that Timmy needed almost five years to begin to make up for his deprived preschool years.

He lives in a house where there is no stimulation. The parents are both unemployed alcoholics and the poverty is obvious. Timmy often misses school because it's too cold to get up when there's no money for fuel and dad hasn't chopped any wood. Also there's no one up to wake Timmy in the morning. When Timmy gets to school, his lunch, when it exists, is usually a wagon wheel, bag of chips and a sweetened drink. There are five more children in the family and a sister in her third year of school is still functioning at a pre-primary level in academic areas. Both children exhibit a real talent in drawing but how can they break out of their impoverished surroundings to pursue it?

It is a sad thing to work with these clever, talented youngsters and feel helpless to help them reach their potential and become independent, self-sufficient adults. The poverty that surrounds them drags them down and destroys their childhood rights to good healthy motivation.

What can be done to help poverty stricken youngsters to cope with their environment and overcome it! Timmy is making progress but for how long and to what level is dependent on his health and, he certainly doesn't eat properly.

I am excited about Timmy's breakthrough but pessimistic about the future because Timmy doesn't have a chance.

It is a sin that in an affluent country like Canada, children live in such poor surroundings."

3.1 Hunger

Child hunger is not exclusively a school-related problem but it is included in this discussion because it affects school performance.

Symptoms

The physical symptoms displayed by hungry children include crying, throwing up water, pale skin, weakness, stomach cramping, headaches, dizziness and fatigue. Children may also appear disgruntled, antagonistic, irritable, restless, drowsy, unable to concentrate, and less inclined to learn.

It is not hard to understand why hungry and malnourished children have trouble in school. Poor nutrition influences not only a child's long-term development but also his or her everyday performance.

If children are to meet the demands of the coming day, their bodies need energy and nutrients soon after rising. Breakfast is the most important meal of the day, yet it is the meal most likely to be skipped by all family members. Although children from all social classes may arrive at school without having eaten breakfast, missed breakfast is a more serious problem for low-income children because there is simply not enough money to purchase adequate foods for all meals. When a missed breakfast is followed by a missed lunch, the consequences are not easily reversed by an adequate dinner.

Both anecdotal and empirical evidence reveal the significant relationship between breakfast and education. The Food Research and Action Centre (1972) conducted a study of the 1970 National School Breakfast Program in the United States. It cited the Iowa breakfast studies which demonstrated the importance of a morning meal. Mental and physical performance measurements were taken of several age groups when breakfast was omitted, and again when various types of breakfasts, ranging from inadequate to nutritionally adequate, were served. Inadequate breakfasts resulted in decreased efficiency in the late morning hours as reflected by poorer physiological performance on a variety of tests. Hungry children cannot perform to their full potential in the classroom. They have trouble paying attention and concentrating and cannot learn easily.

3.2 Inadequate Child Care

Although, the need for adequate, appropriate and affordable child care is not limited to poor families, the poor find it particularly difficult to obtain necessary child care. Although at present, most public funding for child care takes the form of subsidies to low-income families, ironically, most who qualify for subsidized child care do not receive it. A major reason for this is the lack of licensed spaces; in order to receive a subsidy, parents must find a licensed space. (National Council of Welfare, December, 1988)

The shortage of spaces and, in some cases, the lack of full subsidies force many low-income parents to resort to less-than-ideal child care arrangements. Some parents rely on relatives or friends. Others may have to leave their children unsupervised more often than they would like. Still others who need or want to work outside the home cannot do so if child care is unavailable. For many of these parents social assistance may be their only alternative. (National Council of Welfare, December, 1988). Little childcare is available for those who work shifts, or for those whose schedules are uncertain.

Inadequate child care arrangements ultimately may affect both preschool and elementary students. What children learn and experience in preschool child care facilities undoubtedly affect their aptitude. School-age children who lack access to before- and after-school childcare are too often 'latchkey' children responsible for their own care and safety, and perhaps that of younger siblings. Alternatives are more readily available to middle-class parents who can better access available programs, arrange transportation, and attend to the many shifting details that characterize childcare in a country that has no universal or uniform system.

3.3 Behaviour Problems

Several studies have noted that low-income children tend to be hyperactive, aggressive, defiant or rebellious and lacking in self-control. (Offord, Last, and Barrette, 1985; Wright, Mary J., 1983). Assertions of cause-and-effect, of course, are improper, as are suggestions that these characteristics are universally held. Nonetheless, the regular incidence of these characteristics oblige us to consider that difficult behaviour in students may well be associated with poverty.

3.4 Low Self-esteem

Numerous studies cite lack of self-esteem and self-confidence as characteristics of low-income children. Most researchers attribute these effects to factors including discrimination, repeated failures, and autocratic parenting styles. Poor children also tend to believe that they have minimal control over or responsibility for what happens to them. (Wright, Mary J., 1983). Unfortunately, it appears that today's students, who appear to be increasingly status-conscious, often ridicule their fellow students if their hygiene, clothing or possessions are found wanting. The standard set by the middle-class is very high and the consequences

of failing to meet it are severe. Winners and losers are sorted by designer labels into an immutable class system.

3.5 Less Motivation to Learn

Attitudes toward learning, as well as certain kinds of knowledge are acquired during preschool years. Not all children acquire the skills and concepts that are expected prior to school entry. Poor children may become less motivated to learn if they are not provided with an array of stimulating play materials in their homes. Consequently, their efforts to master their environments may not be reinforced and their natural impulses to explore and learn may be diminished. (Wright, Mary J., 1983). The television set may substitute for active play and learning experiences.

3.6 Delayed Cognitive Development

The cognitive styles and strategies of disadvantaged children appear to prevent them from effectively using their intellectual ability.

Delays in reading are evident in some disadvantaged youth. Books and pictures are less common in the homes of the poor than the affluent. Low-income parents are less likely to read to their children, tell them stories, show them pictures and play imaginative games. The imaginative capacity of these children appears to be relatively low. (Wright, Mary J., 1983)

Kindergarten teachers in Vancouver's inner-city schools consistently find that their pupils have scored, on average, one year or more below their counterparts in more affluent areas of the city. Inner-city Grade 1 teachers report a lack of "language readiness" skills including weak auditory and visual discrimination which are essential in developing successful speech and reading. (Vancouver Elementary School Administrators' Association, June, 1988)

Because reading-related skills are central to the goals of the curriculum at these grade levels, developmental delays may in turn create difficulty in language arts and other subjects as the child moves on. By Grade 4 many poor students are an average of two years behind their peers; as they approach Grade 7 the gap for some may be irreversible. (Vancouver Elementary School Administrators' Association, June, 1988)

Research findings also indicate that poor children exhibit less reflective delay in responding to discrimination tasks and make more errors than middle-class children. Such results suggest that poor children complete less internal information processing before making a response. They also have difficulty processing information in representational or symbolic form. Their abstract and conceptual intelligence is inadequate although their concrete intelligence is normal. (Wright, Mary J., 1983)

Cognitive difficulties may be due to the circumstances under which low-income children are raised. For example, a lack of order in the home (e.g., regular mealtimes) as well as overcrowding, noise and confusion may inhibit their ability to discriminate sensory stimuli and listen attentively.

Low-income parents also spend less time conversing with their children and they communicate in shorter sentences. Their conversations are less likely than those of middle-class parents to encourage thinking and the manipulation of ideas. Furthermore, they may discourage or even punish their children's inquiries for these may be viewed as a threat to their authority. (Wright, Mary J., 1983)

3.7 Lower Achievement

A five-year longitudinal study of 4,500 children who entered Grade 1 in Toronto public schools reported that by the time most of the children had entered Grade 5, close to half of those in the lowest socio-economic category were in special education classes or behind one or two grade levels. (Gershman, 1977)

Disadvantaged children also score 10 to 15 points lower on standardized IQ tests than other children. The limitations of these tests are well known; they do not and cannot measure innate intelligence. They also undoubtedly distort social class differences in intelligence and attainment because the overlap in measured intelligence between social classes is just as marked as the differences. Many low-income children may prove far more educable than their current performance indicates if given the right stimuli. (Pike, 1970). Nonetheless, significant educational decisions are still based in substantial part on IQ scores.

3.8 Less Participation in Extra-curricular Activities

A recent study comparing middle-class children in Ottawa with children living in government subsidized housing concluded that the latter group participated less often in school-based sports and recreational activities. They also received one-third to one-half the rate of instruction in music, hockey and swimming. (Offord, Last, and Barrette, 1985). Costs and difficulty associated with transportation, fees, equipment, child care and human energy obviously contribute to these circumstances. For example, low-income teenagers may be unable to participate in school-based activities because they have to go home after school to care for their younger siblings.

The lower rate of participation of poor children may also stem from the fact that some of the schools they attend cannot afford these activities, particularly when parents are expected to subsidize costs associated with the activity.

3.9 Teacher-Student Interactions

Although we may want to believe that most teachers find teaching disadvantaged children challenging and satisfying, observational studies of classrooms in Canada and the United States generally report differences in teachers' interaction with students of middle and low socio-economic status. It appears that there is:

* A greater tendency for middle-class children to receive teacher attention, praise and other rewards.

* A greater tendency for low-income pupils to receive teacher criticism and punishment.

* More supportive contact with middle-class children and more dominating-style contact with poor children.

* Early teacher labelling of lower-class children as potential failures.

Richer's own Ottawa-based research supports these generalizations. He found more extensive teacher-student contacts for middle-class children who also received more teacher attention. (Richer, 1988)

There is little direct evidence that teachers' middle-class values incline them to discriminate against lower-class children. While it is possible that teachers label such children as unrewarding or difficult to teach, this may simply reflect their occupational needs, that is, teachers may feel more fulfilled interacting with students who are alert and highly motivated. (Pike, 1970)

This is not to suggest, however, that children's educational performance is not influenced by teachers' values and opinions, even if these are unconsciously held. A 1964 study of Manitoba high school students and dropouts found that a disproportionate number of those who dropped out came from low-income families; many of the dropouts believed that their teachers had offered little encouragement in their studies. (Sharp and Kristjanson, 1967). Apparently many poor students do not view teachers as their sympathetic allies.
There is some evidence that teacher encouragement (as perceived by students) may play an important part in bolstering the educational self-image and aspirations of working-class children, presumably because many of them receive little encouragement elsewhere. (Pike, 1970). Baldus and Tribe (1978) found that students' attitudes are also important. As early as Grades 1, 3 and 6, public school children are able not only to recognize social inequality but they also associate moral and performance behaviour with social class. Specifically, children anticipate good things from higher socio-economic class and bad things from lower socio-economic class children.

Many teachers find teaching poor children painful and frustrating. In a letter to the Canadian Teacher's Federation, one teacher observed:

"My own kids have so much, but they are going to have to live in a world with others who are hungry, and angry and feel hopeless. I fear for them all. I have done very little about this. If you bring it into the open, that will be a start."

3.10 Streaming

The 'streaming' of students into relatively rigid tracks is quite commonplace in Canada, even in those provinces which have no formal distinctions among categories of students. Streaming is often based on competitive and standardized testing. At the elementary school level, students can be grouped within the classroom; at the secondary level many are placed in one of three streams for example, advanced, general or basic. Streaming is defined as linking students' desires, interests and abilities with the appropriate choice of an educational future (e.g., university or vocational and technical programs).

However, it is poor children who tend to be placed in basic-level or vocational programs. A 1983 Toronto Board of Education study reported that students whose parents had middle-class jobs were almost twice as likely (88 percent) as working-class children (46 percent) to be placed in advanced university-bound high school courses. (Wright and Tsuji, 1983)

The stream in which students are enroled affects both the type of secondary education they receive and their chances of obtaining any type of post-secondary education. In Ontario, there is a striking correlation between high school stream placement and the likelihood of dropping out. While only 12 percent of students in the advanced stream leave school before graduation, the dropout rate is 62 percent among students taking mainly general level courses and 79 percent among students at the basic level. This is most likely to affect low-income students as they are over-represented in the general and basic streams. (Radwanski, 1987). Whether streaming exacerbates or reduces dropout rates continues to be the topic of intense debate. Certain provinces, including Alberta and New Brunswick, have taken major steps in breaking the practice of streaming, and now seek to serve students' needs without this practice.

3.11 Lower Aspirations and Expectations

Porter, Porter and Blishen (1973) presented evidence of a strong relationship between family income (as measured by fathers' occupations) and students' educational aspirations and expectations. Using the 1971 Survey of Ontario Students' Aspirations (SOSA), they illustrated how the grade at which students planned to leave school, what they hoped and expected to do after leaving school, how they chose their high school subjects and which stream they selected were all related to their social class. Although this study is now more than 15 years old, the results continue to be of interest:

* 24 percent of Grade 10 students in the highest socio-economic class chose to leave school early and not attend Grade 13 (normally

considered to be a prerequisite for university) compared to 57 percent of the lowest socio-economic class. The percentage who preferred to complete Grade 13 decreased from 76 percent in the highest socio-economic class to 43 percent in the lowest.

* At all income levels, fewer students expected to graduate from university than wanted to, but the proportions at each income level decreased from 60 percent in the highest to 24 percent in the lowest.

* Low-income students wanted to graduate from university after leaving high school but only 24 percent in Grade 12 and 22 percent in Grade 10 expected to. This finding indicates that students may already be aware of an economic position which makes them more realistic - or pessimistic about their futures.

* Using a list of predetermined activities, Grade 12 students were asked what they wanted to do after leaving high school. Those from higher social classes were more interested in going to university while those in lower social classes either wanted to work, pursue apprenticeships or attend private trade schools. Put another way, almost 40 percent from the lowest income levels were more interested in earning money immediately than in continuing their education. Further, while 30 percent of low-income students expected to go to work immediately, only 26 percent wanted to. Porter et al suggest that this indicates that they were socialized to want what was "appropriate" for them -employment and immediate financial rewards rather than an investment in education.

* Parents of one-third of the SOSA sample were asked the same questions as their children. Parents had higher expectations for their children than did the students themselves across all income levels. However, the proportion of parents expecting their Grade 12 child to go into the work force immediately increased by social class from 4 percent in the highest to 31 percent in the lowest. Conversely, the percentage expecting their child to go to university decreased by social class from 65 percent in the highest to 32 percent in the lowest.

* Students of lower socio-economic status were more likely to choose subjects which lead to the work force rather than university. In 1971, when SOSA was conducted, students selected were allocated to one of two programs: a five year high school program from which they could then go to university, nursing school, or teachers' college or a four year program which led directly to work or to colleges of applied arts and technology. There were higher percentages of students of low socio-economic status in the four year program and a smaller percentage in the five year program.

3.12 Interrupted School Attendance

Some teachers believe that an unstable living situation may indirectly effect children's education. For example, the lack of affordable housing, and crowded or unsafe living conditions may mean that poor families move more frequently than other families. Consequently, low-income children are pulled in and out of schools which interferes with their educational needs.

Marshall (1986) reported that in an average month some schools in the Winnipeg School Division will receive between 15 and 25 new students, although some schools have had as many as 40. Weekly fluctuations are normal and the busiest time is the beginning of the month. While no reasons are cited for students' mobility, Marshall explains that high student turnover negatively effects students and teachers. Educators have difficulty in getting to know students, their families and their health and academic backgrounds; it takes time to integrate a child into class programs and to assist in his or her social adjustment; and the arrival of a new student interrupts the classroom routine. Students leave friends and familiar surroundings, and often feel afraid, lonely and alienated as they adjust to a new and different school. Students may consequently experience social, academic and psychological problems.

3.13 Lower University Attendance

High school graduates entering universities have survived a long academic journey which many of their peers did not complete, particularly those from low-income families. Although some of the reasons for not attending are outlined above (e.g., lower aspirations, expectations and streaming) many simply do not have enough money to pay for university. As university entrance policies tighten, the pressures which result in poorer standardized test scores for many low-income students may completely exclude potential candidates.

3.14 Illiteracy

In the recent Southam study, Literacy in Canada (1987), functional literacy was defined as the ability to use printed information to function in society, to achieve one's goals and to develop one's knowledge and potential. Specifically, individuals should be able to read and interpret prose, identify and use information located in documents and apply numerical operations to information contained in printed material. (Gilliss, 1988).

The Southam study sample size consisted of 2,398 adult Canadians. The overall rate of functional illiteracy in Canada was 24 percent in 1987. For persons between the ages of 18-24 the rate was 17 percent and 45 percent for those 65 and over. The lower illiteracy rate for the 18-24 age group may indicate an improvement in the educational attainment of the population over time, but illiteracy is still high among young people - an obvious problem for their future.

Unfortunately, the Southam study lumped together the background information on respondents in the age groups 18-24 and 25-34. Consequently, in order to examine the younger age group separately (as this group is of most interest to educators in elementary and secondary schools) a special computer run was purchased from the Creative Research Group (the agency which carried out the Southam study). It revealed the following dismal picture for the 210 Canadian-born 18-24 year olds in the study sample:

> "Born into families with limited educational background, they are less likely to have been read to as children or to have had access to educationally relevant materials in their homes. In some cases they are further disadvantaged by being born into a language group other than English or French. In school they are more apt to be classified as learning disabled and placed in special classes. They also appear to suffer from a higher incidence of hearing and sight problems, and of long-term illness (p. 5)."

Males appear to be somewhat more at risk for illiteracy as are children from families with low educational and/or occupational status and those who first learned a language other than English or French.

The educational activities in the home play an important role in the development of literacy. Illiteracy rates were higher among those who did not remember being read to as children and among those who did not have books and magazines at home while growing up.

The functionally illiterate who had dropped out of high school cited reasons such as pregnancy, boredom with school, dislike of school, poor scholastic performance and disagreements with teachers.

As adults, not surprisingly, illiterates tend to be detached from the mainstream of society and are less involved in community activities and public affairs. 25 percent of them (compared to 10 percent of literates) watch 30 or more hours of television per week.

These findings are consistent with other research which has examined the correlates of unsatisfactory educational achievement.

3.15 Increased Risk of Dropping Out of High School

According to Statistics Canada, there is no centralized tracking of dropouts and hence no nationwide dropout rates are available. However, Statistics Canada provides a rough indication by looking at the number of grade 12 graduates in relation to the number of grade 9 enrollees. After taking mortality into account, it estimates that in any given year, 28 percent of all grade 9 students will drop out before the end of high school.

The 1987 Ontario Study of the Relevance of Education, and the Issue of Dropouts (the Radwanski report) indicates that approximately one of every three young persons drops out of Ontario high schools before completing grade 12, producing a dropout rate of between 30-33 percent. Both wealthy and poorer provinces are struggling with the dropout problem. In

Newfoundland, the dropout rate is estimated to be between 15 and 50 percent depending on the measure used.

3.15.1 Who Drops Out?

While dropouts should not be stereotyped, research indicates that they tend to hold certain characteristics. Radwanski (1987) provides the following profile of the Ontario dropout:

* There is a strong link between family background and the likelihood of dropping out. The lower the family income and the lower the educational levels and occupational status of the parents, the greater the risk that a student will not complete high school.

* Young people from single parent households are considerably more likely to drop out than those from homes in which both parents are present.

* The most dramatic correlation of all is between high school stream and the likelihood of dropping out. A significantly higher percentage of students in the basic level stream drop out than those in the advanced stream.

* There is also a strong correlation between learning difficulties and the likelihood of dropping out. Dropouts tend to lag behind other students in accumulating credits, fail one or more subjects, and to be behind their grade level in reading ability.

* Part-time work during the school year increases the likelihood of dropping out particularly if the student's job requires more than 15 hours per week.

Radwanski (1987) contends that dropouts tend to be frustrated, alienated and neglected learners who set short rather than long-range goals. They rank education less highly than other students as a desirable goal, are driven by immediate rewards, are concrete rather than abstract thinkers, and have low levels of self-esteem and self-confidence.

There is no single factor responsible for all persons deciding to leave school; decisions to drop out are based on personal and varied interactive forces. Young persons cite numerous school-related, work-related and personal reasons for dropping out.

School-related reasons include disliking their teachers, feeling bored with and disliking school, low participation in extra-curricular activities, having trouble with certain subjects and feeling ignored or rejected by the school system. Many experience negative peer pressure and create disciplinary problems. As well, some students are financially in need of a job or feel invited or attracted by the workplace which represents adulthood, money, and freedom. Still other students cite personal reasons which include problems at home, and emotional difficulties and ill-health. (Radwanski, 1987, and the Newfoundland and Labrador School Trustees' Association, 1984)

The report Leaving Early - A Study of Student Retention in Newfoundland and Labrador (1984) indicated that 33 percent of the 1,963 students studied left school early. The highest percentage of school leavers was found in rural communities. Dropping out peaked at the Grade 10 level at 26 percent of all school leavers. Academic failure was the number one reason for leaving school early. Medical reasons were more prominent among females - 45.0 percent of the girls interviewed in the study were pregnant at the time of leaving high school.

Based on his study of dropouts, Radwanski (1987) described the process whereby students drop out for school-related reasons:

> "The final phase of the process starts as soon as the students who will eventually drop out arrive in high school. Many of them are from lower socio-economic status households, in which their early learning experiences were more limited than those of more advantaged children and in which educational expectations are given comparatively less emphasis.
>
> Because of these initial disadvantages - perpetuated rather than overcome by the effects of such elementary school practices as ability grouping, the spiral curriculum and social promotion - many of them arrive at high school at a less advanced level of knowledge and skills than their classmates. While many of them are in any event relatively insecure and lacking in self-esteem, perhaps as a result of domestic circumstances, the "child-centred" emphasis on self-esteem and affective development has left them believing that they did well in school. They arrive at high school unaware that they have a deficit in knowledge and skills that urgently needs to be overcome.
>
> At the beginning of high school, they are streamed, or stream themselves, predominantly into the general and basic programs. Because these programs lack clarity of purpose, many of the courses are somewhat boring, unchallenging and seemingly pointless. Teachers - most of whom were themselves the products of the advanced levels of study - regard the general and basic level students from the cutset as not very bright or motivated, and approach them with low expectations. The students, meanwhile, have a clear sense of the hierarchy of the streams and recognize that they have been relegated to second or third-class status.
>
> At the same time, they find themselves in a very different environment from that of elementary school. In place of a class teacher with whom they can develop a relationship, they now have different teachers for every subject and little opportunity for close rapport. Instead of being part of a single social group of classmates, they now must move from room to room and group to group for different subjects. The more shy or insecure among them make few friends and develop little sense of being socially part of the school.
>
> Amidst all these unsettling changes, they also find themselves in a system that is much more performance-oriented than elementary school. There are tests and exams to be written, and assignments to be completed, and they are much

less likely than in elementary school to receive sympathy or reassurance if they perform poorly.

All these factors can combine to create a self-perpetuating spiral... (pages 91-92)."

Dropping out has potentially serious consequences for youth (and for society) - illiteracy, underemployment, unemployment and poverty (the unemployment rate for high school dropouts is almost 30 percent) as well as any personal and social difficulties that may result after years of frustration and failure. Newfoundland's Leaving Early report found that 70 percent of the dropouts were unemployed at the time of the study. Almost half were unable to obtain any work at all the year preceding the study.

As hard as it is for dropouts to turn their lives around it may become even harder in Canada's changing economy. First, the recession has resulted in stubbornly high unemployment rates even among well-educated youth in many parts of Canada. Secondly, technological change means that the prosperity of Canadian society and the well-being of individuals will depend on having a highly-educated population that has acquired the appropriate knowledge and skills to obtain employment in this "high tech" information era. If poor children are already disadvantaged and at risk of dropping out, they may be even less likely to succeed in a work force in which they are competing against increasing numbers of well-educated youth who will likely be hired first.

4.0 WHY SOME LOW-INCOME CHILDREN PERFORM POORLY IN SCHOOL

While it is possible to observe how poor children perform and behave in school, it is extremely difficult to identify causation.

Over the past several decades Western sociology has wrestled with the nature of the relationship between socio-economic background and school performance, educational attainment and subsequent occupational status. Those rejecting the genetic hypothesis have offered a wide range of possible explanations.

The Organization for Economic Cooperation and Development (1971) summarizes three theoretical approaches to explain social disparities in educational participation and attainment - the cultural theory, the educational theory and the structural theory.

The cultural theory emphasizes the characteristics of the population before entering the school system (e.g., the home and social environment, family characteristics such as "lifestyle", educational attainments and personal or psychological qualities of its members). The educational theory emphasizes school and teacher variables, and the structural theory focuses on the constraints in the larger economic and social environment and the effects of education on jobs and on income.

A general theory has to embrace all three of these approaches. Most of the interventions to date aimed at equalizing educational opportunity have been inspired by the cultural and

educational theories. The cultural approach is reflected by home-based interventions and the educational approach by school-based interventions. Some strategies combine both approaches.

4.1 The Home Environment and Disadvantage

Growing up in impoverished circumstances will affect all aspects of children's lives, including the time they spend in school. Inadequate food, shelter and medical care can affect scholastic performance both directly and indirectly:

* Disadvantaged youth do not have the money to cover the costs associated with school-based activities (e.g., any fees and equipment necessary for extra-curricular activities, special events such as dances, cafeteria food, school memorabilia such as rings and jackets);

* Low-income youth feel pressured to leave high school for the work force to augment the family income. Additionally, they may be unable to return to school or proceed to university as it is too costly.

* Youth from poor families tend to enrol in high-school vocational programs perhaps because such programs enable them to enter employment without too much delay. Alternatively, these programs may lead to relatively low-cost post-secondary courses at community or technical colleges. (Pike, 1970)

Parents also influence their children's academic performance. Parenting styles, parental literacy and interested contact with the school are all associated with children's scholastic progress.

Additionally, the richness of family experiences contribute to early cognitive development. As previously indicated, many aspects of family interaction differ by social class. Middle and upper-middle class families can provide their children with stimulating and enriching activities (vacations, trips to local points of interest such as the zoo and museums, birthday parties, etc.) which poor families simply cannot afford.

Family socialization also has long-term effects on educational attainment by differentially preparing children to use their education. Affluent students, through their parents and other well-placed contacts, are more likely than poor students to learn how to present themselves to prospective employers and to know exactly how to plug into the labour market. (Richer, 1988)

Richer (1988) refers to these sorts of advantages as "cultural capital." He argues that there is an unequal distribution of the cultural trappings necessary for success, with low-income persons possessing less than those with higher incomes.

4.2 The School's Contribution to Disadvantage

Not all Canadian school children are offered an equally favourable material and intellectual environment for their education. The school, as a product and reflection of the social system, may exacerbate the problems of disadvantaged students through its curriculum and programs; its performance standards (e.g., examinations, grading and streaming); its geographical location (an inner-city school versus an affluent suburban school); its facilities, its organization and structure; its sources of funding; and its "staff". Each major area of influence contains numerous "sub-factors" which may directly or indirectly affect poor children. For example, "staff" includes the training and qualifications of teachers, their values and attitudes, the amount of experience they have had teaching disadvantaged students, teacher turnover and teacher-student ratios.

To what extent do different schools influence the variation in children's academic performance? All studies comparing home and school variables clearly show that differences between schools account for far less of the variance than do features of the family or home. Schools vary less than homes. This does not necessarily mean, however, that schools are of little importance, only that the difference between the best and worst schools is far less than that between the best and worst homes. (Rutter and Madge, 1976)

Richer (1988) proposes that it is the uniformity of interschool and intraschool structure and curriculum rather than the variation in schools suggested above which is partially responsible for the inequalities among school children. Specifically, the uniformity of schooling prevents appropriate accommodation to the variability among children in their different backgrounds and different needs.

Which school features are most influential in the educational process? Ironically, there is more information available on the school variables that appear to be least important than there is on those that seem to be most important.

The variables that seem less important include: material features (e.g. the age and state of repair of the building); the provision of resources as reflected in the amount of money spent per pupil; class size; pupil mix (social mix); single-sex versus co-educational schools; and traditional versus progressive methods of teaching. (Rutter and Madge, 1976)

The variables that do seem to be important include: peer influences on educational aspirations; the social climate (school norms) of the school; the experience and skill of teachers; the quality of teacher-pupil relationships; the responsibility given to pupils and the use of incentives; and the social structure and stability of the school. For example, children have lower levels of achievement in schools with high staff and pupil turnover.

The research on whether children from affluent homes or from disadvantaged homes are most affected by school conditions is inconclusive. (Rutter and Madge, 1976)

The school curriculum will be briefly examined before leaving this general overview of school variables. The discussion focuses on the work of Richer (1988) who offers a provocative analysis and interpretation of the school curriculum.

Richer explains that there is an explicit and implicit curriculum. The former consists of the standard subjects or courses that students take while the latter consists of the hidden (middle-class) values and norms transmitted in the schools. Richer contends that, in order for students to be successful in school, they must succeed in mastering the hidden curriculum. This school failure is not due to a lack of talent or motivation nor to possessing certain characteristics which make success unlikely, but rather to an inability to master the school's implicit norms.

Richer conducted a longitudinal study of Ottawa kindergarten children with a two-fold purpose - to identify the content of the hidden curriculum, and to establish a link between school success and certain types of children based on their compatibility with the demands of the hidden curriculum.

Two major aspects of the hidden curriculum - cognitive and social - were identified. The cognitive dimension consists of the way in which school knowledge is organized. As early as kindergarten, subjects of study are clearly distinguishable. The author contends that this reflects wider trends in industrial societies towards an increasingly specialized division of labour. He claims that children are forced to think in terms of relatively fragmented units of information as opposed to thinking styles which preserve the "gestalt" of the social and/or physical world.

According to Richer, the social aspect consists of information about the society that children will enter and about public schooling as an institution. A set of values about appropriate school behaviour underlies classroom activities which characterize the wider society: competition among peers, an emphasis on materialism, the primacy of work over play, and the submission of self (e.g., docile behaviour). Classroom order and submission to authority are paramount. Collectivity has precedence over children's own desires - a prerequisite for participating in large-scale bureaucratic organizations.

Richer's thesis is that although the process through which the cultural capital of various students gets transformed into academic success is yet to be determined, certain students - notably of the middle class - are more compatible than others with the hidden curriculum because of their share of cultural capital. Such an advantage goes a long way in accounting for their greater success in school. With some caution, he argues that there is a fair amount of evidence consistent with the following:

Compared to middle-class kids, lower class children:

> "...are less motivated to achieve, more likely to stress the present as opposed to the future as the major source of rewards, more inclined to value co-operation as opposed to competition, more inclined to respond to material as opposed to symbolic rewards, and related to this latter point, more inclined to settle disputes through physical rather than verbal means (p. 277)."

In short, certain middle-class characteristics ensure their children of a distinct advantage from the first days of formal schooling.

Although clearly school and home environments interact to affect the scholastic achievements of poor children, it remains unclear precisely which variables within each of these environments are most influential and also which of these two environments is most crucial.

Not surprisingly, research has produced mixed answers. Breton (1970) asserts that the internal stratification system of schools is more important than the class background of the student in determining the student's educational plans. Gilbert and McRoberts (1977), on the other hand, argue that this glosses over the relationship between the educational system and the class hierarchy of society. Schools have had little effect upon certain outputs such as student achievement that is independent of family background factors. Recent school reform efforts continue to stumble in their attempts to improve and sustain the scholastic performance of disadvantaged students.

5.0 INTERVENTIONS WITH DISADVANTAGED CHILDREN

There is a wealth of international literature on the enormous number of activities which have been implemented to redress the problems experienced by so many poor children in school. While the interventions share this overriding objective, they differ in content and focus. Some attempt to intervene in the home, or school, or in the community (sometimes all three); they may focus exclusively on children, parents, teachers or all three groups; program objectives may be very specific or quite broad (e.g., interventions reach beyond improving academic performance to include improvements in parent-child interactions, access to health care, etc.); they may aim at the preschool, elementary or secondary school years (although very few intervene at more than one level).

This section will highlight North American (primarily Canadian) initiatives which illustrate a sample of some of these programs.

5.1 Interventions Combining the Home and School

In general, there appear to be three somewhat distinct home-based approaches: those in which home contact compliments a school program, those focusing entirely on the familial context with the aim of improving mother-child interactions (e.g., increased understanding, communication and activities) and approaches aimed at mothers without their children present (e.g., weekly meetings during which mothers discuss general child-rearing problems and participate in training activities).

The results of home-based interventions are encouraging. Programs aimed at the parent-child dyad have recorded gains in IQ which have persisted three or four years. Although they diminish with time, effects last longer than in other programs. As well, it appears that the benefits of parent-focused interventions are often extended to younger siblings. Such effects do not seem to occur to any appreciable extent in programs focusing primarily on children in group settings.

The major drawbacks to home-based programs appear to be that they are very demanding of parents, so not all disadvantaged families are willing or able to co-operate fully. As well, attempts to combine parental programs with direct teaching of children has sometimes undermined parental responsibility and status so that parents become less effective in helping their children. The best approach may embrace a phased sequence, beginning with family-centred interventions when children are one or two years old. Direct teaching of children would then be introduced only two or three years later. During the school years, interventions should continue in a way which builds links between the home and the school.

5.1.1 The Heber Project

This project of the early 1970s sought to change all aspects of the child's environment from infancy to school-entry (age 6). The project sample included 40 black children born to mothers with a Wechsler scale IQ of less than 75 living in the lowest social tract in Milwaukee, Wisconsin.

The project involved intensive work with the mothers, some fathers and the children. Mothers took adult education classes focusing on scholastic skills, home economics, child care, interpersonal relationships and community-oriented social studies. The second phase of their education was vocational training.

The infant-oriented interventions began when babies were three months old. A teacher went into the home and gradually assumed responsibility for a lot of the child care to establish an emotional connection with the child. After the child seemed comfortable with the teacher, s/he attended a learning centre five days a week, twelve months of the year.

For the first two years at the centre, each child was looked after by two main adults (to minimize the disruption when one teacher had to leave). They were offered a range of perceptual-motor, linguistic and cognitive experiences and were encouraged to play with toys, to solve problems and to participate in other opportunities for learning. From ages 2 to 6 the children were taught in small groups.

Evaluations (as of 1976) indicate that this comprehensive and extensive project was remarkably successful. In the mother-child dyad, there was increased verbal interaction and less ignoring behaviour by the mothers. Infants' cognitive development improved, but without further intervention it was doubted that the improvements would persist. If these children were to reach their maximum intellectual potential, adequate environmental circumstances would have to have been continued. (Rutter and Madge, 1976)

5.1.2 The Yale University Child Study Centre Project

In 1968, Comer and his colleagues at Yale University's Child Study Centre began an intervention project at two inner-city schools in New Haven, Connecticut. They believed that the failure to bridge the social and cultural gap between home and school was the cause of

the poor academic performance of many inner-city children. Guided by their knowledge of public health, human ecology, history and child development, their program emphasized development and learning by building supportive bonds between children, parents, and the school.

After immersing themselves in the two schools in order to observe the schools' dynamics directly, the authors concluded that the key to academic achievement was to promote students' psychological development which would in turn encourage bonding to the school. Doing so meant fostering positive interactions between parents and school staff, overcoming staffs' resistance to change and increasing their understanding of child development.

To accomplish this task they created a "governance and management team" of about 12 people in each school. Each team was led by the principal and consisted of elected parents and teachers, a mental-health specialist and a member of the non-professional support staff - all the adults who had a stake in the outcome. Teams made decisions ranging from the school's academic and social programs to changes in school procedures that seemed to engender behaviour problems in students. They discussed students who were having problems and assigned a team member to each case. The mental-health delegate on the team recommended changes in school policies and practices to foster students' developmental needs and to prevent behaviour problems. Parents were involved in three ways: shaping policy through their representatives on the governance and management team, participating in activities supporting the school program (e.g., working as classroom assistants, potluck suppers, book fairs, and graduation ceremonies) and attending school events.

During the 12 years of the New Haven project, other school programs emerged to respond to students' needs. A Discovery Room, for example, enabled "turned off" children to form trusting relationships with an adult, and through play, rediscover an interest in learning. A Crisis Room served as a refuge for kids who were "out of control". A curriculum was devised to instruct children in social skills, politics and government, business and economics, health and nutrition, spiritual and leisure activity and an appreciation of the arts.

The program was a resounding success. By 1980, the academic performance at these two schools had surpassed the national average, even though prior to the intervention the students had ranked near the bottom in achievement and attendance among the 33 schools in New Haven, and truancy and disciplinary problems had declined markedly. This program is now in place at more than 50 schools in the United States. (Comer, 1988)

Comer concludes that the first step in helping disadvantaged children is to convince teacher education faculties to focus on student development. In addition, local government, school districts and boards must actively support innovations through adequate funding and by selecting teachers and administrators who are skilled in nurturing the development of students. Schools must be evaluated not by high student test scores but also on their ability to prepare students to assume adult responsibilities. Comer insists that the federal government has a leading role to play in national educational reforms through appropriating funds to establish programs and by facilitating the interaction of state and local government, educational authorities and private interests. He suggests a National Academy of Education with the following agenda: to set national educational priorities, assess current educational research, determine how to implement effective approaches, identify areas for further study

and allocate resources effectively. It would be governed by educators, parents, government and business. (Comer, 1988)

5.2 School-based Interventions:

5.2.1 Food Programs

Schools are well-situated to play a major role in alleviating hunger, teaching good food habits and thus increasing the capacity of children to learn. Ultimately, however, society must decide if this is an appropriate role for schools and whether it is prepared to support this expansion of the traditional role of education systems.

Perhaps the most common Canadian response to student hunger has been the provision of food at school. These programs vary from the informal "sharing shelf" to more elaborate plans involving contracted caterers. They tend to be established as a result of both community and school initiatives. Some are government-funded, some are board-funded and some exist because of charitable contributions.

Some argue that schools already have more than enough to do without becoming restaurants, and that parental responsibility is being undermined rather than fostered by Such programs. Like food banks, school food programs may provide bandaids that work against rather than for long-term solutions. Yet when hunger is the most apparent effect of poverty children bring to school, it becomes difficult to ignore the pressing need.

According to the Food Research and Action Centre study cited earlier (1972), virtually every American school that implemented the National Breakfast Program reported very favourable results. Almost immediately there were marked improvements in students' physical well-being, classroom performance and behaviour. Absenteeism and tardiness also decreased.

Across Canada, educators are becoming aware of the problem of child hunger. Numerous Canadian cities, including Edmonton, Calgary, Winnipeg, Vancouver, Saskatoon, Toronto, Hamilton, and Montreal - are providing school breakfasts and snacks, either on a school-by-school or system-wide basis.

In 1980, the government of Saskatchewan included an optional nutrition component within its new community schools program. Provincial funds were made available to eight of the 18 community schools in Regina, Saskatoon and Prince Albert for breakfast, snacks and nutrition education.

At Albert school in Regina, Saskatchewan (located in a poor, transient north-central neighbourhood) a nutrition coordinator shops for, cooks, and feeds up to 100 children every Tuesday and Thursday. All 300 children enroled in the school receive daily snacks. The children help prepare the food which enables them to learn about food and nutrition and pass their knowledge on to their parents.

An additional benefit of this program is that the children may come to believe that if their school cares enough to feed them maybe some of the other activities they do in school will help them as well. (Lawrence McMahen, Saskatchewan Bulletin, February 4, 1988, p. 7)

5.2.2 Curriculum

In 1986, the British Columbia Teachers' Federation created a resource unit, "Poverty in B.C.", primarily for use in the province's secondary schools. Essentially it is a fact sheet about poverty and unemployment in B.C. and Canada, with suggestions for student activities. It is intended to be used in classrooms along with other materials to present a balanced and realistic view of life for many British Columbians. Students can also use this unit as a stimulus to becoming involved in improving their communities.

This resource unit fits into the curricula of Grades 10, 11, and 12. It contains four sections: an overview of poverty in B.C., student activities, suggestions for teachers and a list of resources (e.g., books, films, videocassettes, newsletters, and community organizations that deal with poverty, unemployment and related issues that teachers and students can use).

A range of student activities is suggested, including role playing (e.g., living on welfare or the minimum wage); writing reports on topics such as examining the gap between the rich and poor in Canada (e.g., compare the cost of dinner for two at an expensive restaurant with the amount of food that a monthly welfare cheque can buy); writing a play or making a video about living in poverty; organizing a youth group and linking it with other advocacy groups; organizing public meetings; playing The Poverty Game, a Monopoly-like board game designed to sensitize players to life below the poverty line; conducting a study of a food bank; and fasting for a few days.

This resource unit also suggests a process through which teachers can bring the issues of poverty and unemployment to the attention of students.

5.2.3 Migrancy Teachers

To deal with interrupted school attendance, eleven schools in Winnipeg have introduced full-time migrancy teachers and aides to deal with students' mobility in Winnipeg. These teachers have four basic functions: assessment and placement of incoming students, program development and implementation, communication with sending and receiving schools and orientation of incoming students and families. The overall objective is to do what is best for each student and to make the transition easier so that academic progress is maintained.

Each school has developed a program unique to its situation. For example, William Whyte school has designed its migrancy program to act as a preparatory phase for new students so they have time to adjust to the school before being placed in a regular classroom. (Marshall, February, 1986)

5.3 Compensatory Education (Preschool)

As early as the 1930s, there was some evidence to suggest that the nursery school could have an important impact on the intellectual development of the disadvantaged children (Wright, 1983). The first compensatory education programs in North America began twenty years ago (Levin and Weeda, 1984).

Compensatory education involves various programs of instruction during the preschool years which are designed to remedy the intellectual and scholastic impairment present in many disadvantaged children. The impetus for compensatory education has been the widespread belief that the first five years of life are critical to development and that during these years intervention could improve the low attainments of many poor children.

Four major strategies underlie most compensatory education programs: the redistribution of pupils to reduce the concentration of disadvantaged children within particular schools and city areas (e.g., busing), the improvement or the introduction of new educational programs at preschool and primary levels (e.g., Head Start), home-based interventions (although some programs focus on both the home and school) and initiatives aimed at changing all aspects of the children's environment.

5.3.1 Head Start

Head Start was initiated in 1965 after only three months of planning. It was originally a government-funded summer course (year-long programs were developed in 1967) for low socio-economic children. It was available through a number of centres around the country. Head Start was intended to provide an enriched but traditional nursery school environment. It had very broad objectives - to improve children's educational performance; to provide a comprehensive system of medical and dental care; to eliminate malnourishment; to provide social help; to make available employment opportunities; and to encourage community and parental participation. It has been estimated that although there were about five million children eligible, only one million obtained places in the program. By 1973, the cost of the program was $390 million per year. (Rutter and Madge, 1976)

5.3.2 University of Western Ontario Preschool Project

Mary J. Wright, the preschool's first director, has published a book (1983) on this project.

A university laboratory preschool was established in 1973 and its first project was compensatory education. When the project began there was minimal information about the characteristics and needs of disadvantaged preschool-aged children in Canada.

Three groups of children attended the preschool: a high-income/high-ability group, a low-income/high-ability group and a low-income/low-ability group. This allowed the preschool to conduct some of the Canadian research that was desperately needed.

The preschool program was based on the assumption that the problems of poor children were based primarily in relatively delayed or impaired cognitive development, including difficulty processing information symbolically. For these reasons the program was designed to stimulate thinking in all its forms and to provide a maximum amount of stage-appropriate cognitive challenge. The children were divided into four groups and each teacher was responsible for one of these groups. Teachers also held individual or small group sessions with their children. Activities were individualized, active-discovery and play-oriented. They were self-selected by the children who were encouraged to be independent, to make and carry out plans and to discover their capacities for problem-solving and mastering their environment. All of their activities were planned as discovery experiences; no instruction was used.

Program evaluations indicated that the identified benefits were not only immediate but also long term. Children acquired the desire or propensity for learning and developing problem-solving styles which would facilitate their acquisition of knowledge. Immediate improvements were evident in their IQs, conceptual abilities, language, problem-solving styles and social competence.

Fortunately, Wright conducted a follow-up study. All the children selected for the follow-up were studied intensively for three different time periods.

Results suggest that the preschool's approach to the early education of economically disadvantaged children was effective. Unlike other types of preschool programs it produced enduring, positive effects on children's overall competence, especially for children who were in the program for two years.

5.3.3 Focused Preschool Projects

There have been a number of smaller-scale preschool interventions, most of which have been more focused than Head Start. Generally, evaluations of these programs indicate that preschool initiatives can and do produce important IQ gains of about 10-15 points. The most effective projects appear to be those emphasizing the development of language but even with ongoing school-based intervention, the gains may be short-lived as the differences between experimental and control groups diminish during the early school years. These diminishing gains prompted the introduction of compensatory education into the elementary school years. (Rutter and Madge, 1976)

5.4 Compensatory Education (Elementary School)

These programs focus on the early years of schooling. Efforts are directed towards modifying traditional curricula and teaching methods while introducing a range of educational support services so that disadvantaged children can make contact with the outside community.

5.4.1 Follow Through

This program provided additional compensatory education in kindergarten and Grades 1, 2, and 3, for children leaving Head Start. Pilot projects began in the 1967-68 school year and a substantial expansion was anticipated for the following year. There were 12 Follow Through models employed, representing a broad range of promising educational practices. For example, programs of highly structured academic drills, programs in which children decided what would be taught, programs that focused on cognitive development, those that centred on personal/emotional growth, programs where parents played a significant role and programs where they did not were all implemented. Follow Through evaluations were still preliminary and incomplete when these authors reported, but in 1975, it already seemed doubtful that the evaluations would determine that any particular Follow Through model worked best. While there was some evidence that Follow Through children performed better than others on some measures, the preliminary results did not indicate that any one model was superior to the others. (Rivlin and Timpane, 1975)

Many other school-based interventions have been designed to ameliorate the school situation itself.

5.4.2 Alex Taylor Community School, Edmonton, Alberta

Steve Ramsankar, the principal, has developed an impressive and imaginative program which has been studied and adopted in other Canadian and American cities. The school is financed through public and private means.

Alex Taylor is an elementary school in a tough neighbourhood. Many of the students are from single-parent families or are recent immigrants. Ramsankar believes children learn best if they have plenty of material and emotional security, which means food, clothing, respect and love. Educating them requires a holistic approach which addresses their intellectual, physical, social, cultural and spiritual needs. It involves their families and community. The school's program includes:

* Free day care for the preschoolers of working mothers;
* Teachers who cook their favourite foods for colleagues, volunteers and students who have arrived without breakfast;
* Showers, and a washer and dryer for kids to wash their clothes;
* Free clothing for the poor;
* Free summer classes and recreation for all children and adults in the downtown core;
* Celebrations of student's ethnic customs:

* Free English classes for adults;

* Minority staff (for example, four Native aides) as well as student interns, aides and community workers who work part and full-time (and overtime) to provide counselling. They may even open up their homes to kids weathering a family crisis;

* Class trips within and outside Edmonton (e.g., to Expo 1986 in Vancouver and to Trinidad);

* Elderly residents of the district attend the drop-in centre or visit the school for free hot lunches and bingo games for canned food prizes;

* Weekly visits from police who blend safety advice with friendship and games with students;

* High-school "big brothers and sisters" who throw an annual Halloween party for the students;

* A midwinter Cabin Fever Day when students wear summer clothes, stage a talent show, and play floor hockey against a police team.

At Alex Taylor, student self-esteem appears to have increased enormously, students learn better and are consequently believed to be less likely to have serious problems in their teens. (Tyrwhitt, 1987)

There is now a wealth of literature evaluating compensatory education, although relatively little of it is Canadian. Generally speaking, this research concludes:

> "Compensatory education has been expensive and controversial;
>
> Overall, compensatory programs yield small but positive gains in achievement;
>
> Younger children appear to gain the most from these programs;
>
> The gains do not last unless there is ongoing support and reinforcement;
>
> It is easier to make improvements in basic skill areas than in conceptual or affective areas. (Levin and Weeda, 1984)"

Levin and Weeda also suggest guidelines for future compensatory education:

> "The amount of funding is not the most critical factor in creating successful programs;
>
> Parental involvement has a positive impact on outcomes of compensatory programs;
>
> Positive teacher attitudes are more important than their actual qualifications;

Highly structured teaching methods improve the basic skills of children in compensatory programs.

Success is unlikely unless there are clear program goals."

Most observers agree that, overall, compensatory education will not eradicate poverty's impact on school achievement. However, where programs meet the above criteria, they can enhance students' chances of success in school. (Levin and Weeda, 1984)

5.5 Literacy

Functional illiteracy is a complex social and economic problem which cannot be resolved by initiatives emanating exclusively from within the school system. Parents, for example, must provide an educationally nurturing environment for their children. Government has to assist those who cannot afford to provide appropriate opportunities while providing funds for innovative school and community-based programs. Additional effort is necessary to identify the conditions which hinder the development of functional literacy, including longitudinal studies of the schools' progress in advancing student literacy. (Gilliss, 1988)

5.5.1 "Parents-As-Partners" Program

The City of York, a municipality of Metropolitan Toronto, has the lowest levels of income and the highest rates of unemployment in the region. More than 27 percent of residents over the age of 16 have less than a grade 9 education. The area also has a large proportion of immigrants among its residents.

In January, 1984, the Board of Education embarked upon a program focusing on functional illiteracy among children and their parents. The key feature of this program was that parents and children were encouraged to learn to read together - a previously untapped link. The program had three primary goals: to improve the reading of children having difficulty, to enable parents to provide informed help at home, and to establish daily school-home connections (e.g., home visits) for problem readers and their parents.

The resource teacher taught parents non-judgemental listening skills and how to re-tell a story. Parents were expected to devote at least 20 minutes a day listening to their children read.

Demonstration projects were carried out in two schools for six months (between January and June, 1984). A total of 18 children from 14 families were initially involved. Because many of the participating parents were not functionally literate, both schools provided them with access to the board's Adult Day School which offered basic education, English as a second language, and life skills education. Parents could either attend regular classes or receive one-to-one tutoring. As they acquired literacy and language skills they could better help their children.

Evaluations revealed that all children's reading improved if their parents remained committed throughout the six months, while 50 percent of the children made significant progress. The program was expanded to regular classes during the 1984-85 school year. Improved home and school relationships as well as dramatically increased library circulation also occurred.

One of the schools has started a spin-off program, the "Reading-Partners Program". Each primary class is joined with a junior class and all the pupils are paired. Once a week for 30 minutes all pairs of students are coached in active listening, reading skills and book selection. (Shuttleworth, 1986)

5.6 Programs Addressing the School-to-Work Transition

The school-to-work transition period is a vital and increasingly complex feature of secondary school systems. Current school-based efforts are criticized frequently for not preparing students adequately for this transition. School critics cite as evidence the high dropout and unemployment rates among youth. Some employers complain that graduates are ill-prepared for the workplace. Educators are among those who argue that it would be a mistake to use schools primarily as job-training institutions.

Of course, numerous factors beyond the formal education system influence the success of the school-to-work transition. For example, vocational education and training are carried out in many institutions outside the elementary and secondary school system (e.g., through private vocational schools and industry-based initiatives such as on-the-job training).

Additionally, while provinces are responsible for elementary and secondary education, the federal government has primary responsibility for employment and job creation which necessarily underlie the school-to-work transition. If government, business and industry are unable to create enough jobs, many young persons will be unable to complete the transition. This is especially important given the changes occurring in the nature of the work force.

Clearly what is required is a sincere and coordinated effort by schools, government, business and industry to provide adequate and appropriate avenues for students to make the school-to-work transition.

Most agree that secondary schools have a substantial role to play in the transition from school-to-work. There are literally hundreds of initiatives across Canada designed to facilitate this transition. These range from guidance counselling in all its forms (e.g., a school "career day", the use of vocational interest inventories and computer-based information systems, audio-visual presentations, and visits to places of business); school-based vocational courses; work experience and co-operative education programs; special programs for high risk students (e.g., literacy training and interventions for dropouts); alternative schools, recurrent education and community outreach (e.g., Toronto's Student Career Information and Placement Centre and Hamilton-Wentworth's Industry-Education Council). In addition, there are many provincial and federal government initiatives which may directly or indirectly involve the schools.

5.6.1 Co-operative Education

Co-operative education combines classroom learning with on-the-job experience for which academic credit is granted. Although it is only one type of "work exposure" program, it is widely considered to be one of the most promising approaches for linking the school and workplace.

In 1986, about 25,000 (or one in forty) of Canada's approximately one million high school students were enroled in co-operative education programs. (Coviello, 1986). The Co-operative Career Work Education Association of Canada (CCWEAC) has developed a project known as "operation transition" to expand co-operative education in all provinces and territories.

While any high school student stands to benefit from co-operative education, it may be most appropriate for disadvantaged students who might otherwise drop out of school. Furthermore, if such programs provide a wage low-income students can contribute to the family financially and are less tempted to drop out in favour of low-skilled work.

Some examples of Co-operative Education programs are:

5.6.2 The Store Front School

Based on an American pilot, Sir John A. MacDonald Collegiate in Scarborough, Ontario agreed to be the parent school for this project. Cadillac-Fairview (owners of the Cedarbrae Mall in Scarborough) donated office space for the in-school portion of the program and various merchants agreed to train students in their shops.

In 1985, its first year of operation, the Store Front School had one teacher and 17 students enroled. In 1986, there were 35 students and two teachers. The school is open to vocational, secondary and collegiate students who are at least 16 years old, although the target group is high-risk students and dropouts. Students are accepted into the program all through the year to decrease the chances of losing a student altogether who may be about to drop out or has already done so.

In addition to providing work experience, a major aim of the program is to rekindle students' interest in school and to foster their self-esteem. Both in-school and on-the-job learning is offered with academic credits earned in both areas. Students attend the in-school portion in the morning and then work at an on-the-job training station for about five hours a day. If possible, they are placed in stores of their choice and may be rotated to allow for additional work experience. Students are monitored frequently on the job to ensure that they are learning new skills and responsibilities. They are required to keep written reports of their work experiences. Employers complete evaluation sheets of their student trainees. As an added incentive, students are either paid a daily five dollar honorarium or are given a store discount.

Compulsory courses include marketing, work and employability skills and English. Students also may take courses in mathematics, consumer studies or a higher level of marketing

through correspondence. Guest speakers, audio-visual presentations and field trips are incorporated into the in-school component.

There are many benefits of this Store Front program. The school can keep up with trends in business, evaluate and change its courses as necessary. Employers have the opportunity to assess and recruit future employees. The community benefits from the better use of its resources and the training of its youth. Students have an alternative way of earning academic credits while obtaining valuable work experience and good references for future employment. Their self-esteem increases and they develop more positive attitudes toward their school and community upon realizing that genuine help is being provided.

The Store Front School has been so successful that such programs are being developed in an industrial park, an office tower, a hotel and a hospital. (Forrest, 1986)

5.6.3 Co-operative Education in Canada's North

Two-thirds of the population in the Northwest Territories is either Inuit, Indian or Métis. As is the case across Canada, less than ten percent of the Native students who start kindergarten finish Grade 12. In 1983, the Department of Education pilot-tested the first Community Occupational Program in two schools in Edzo/Fort Rae, a Dogrib Indian community near Yellowknife. One teacher in each school handled all aspects of the program. Two years later, the program had expanded to eight schools with four more projects being planned.

The 16 students who participated in this two-year program were "high risk" (e.g., low achievement, poor attendance, at risk for dropping out, held limited awareness of educational opportunities, held poor self-images, were given minimal parental support and guidance and had problems communicating with teachers who were recruited from southern Canada - a different culture with a different language). Students were admitted into the program only after consultations with parents who were required to sign consent forms acknowledging that the program did not lead directly to secondary school.

The program was designed to help students develop employment-related attitudes and skills and to increase their self-esteem and self-direction. The students spent half of each day in class learning English and mathematics, career and life management, and options such as computers and physical education. The rest of the day was spent on work experience which generally lasted from two to six weeks. Students were allowed to change "work stations" periodically. Employers provided student evaluations. Graduation requirements included a minimum attendance and punctuality rate of 80 percent, satisfactory reports from the teacher, three "good-to-excellent" work evaluations from employers, completion of a job-preparation project which includes mock or real interviews, writing a resume, completing application forms, performing community service work, and writing the Test of Adult Basic Education. The teacher reviewed the test results with students and discussed which career doors were open depending on their scores. Upon program completion, students receive a certificate signed by the Minister of Education.

The program has been successful because it has helped students who would otherwise be lost to the school system but were too young for adult education. It emphasized a practical "how to" approach and the skills taught were visible in the community. Each program also varied according to community needs. Twelve of the 16 students completed the program with attendance averaging over 81 percent. And even with the North's limited jobs, Community Occupational students obtained summer or part-time jobs. Some students also exhibited renewed interest in education. (Hall, March, 1986)

5.7 Programs Aimed at Dropouts or Potential Dropouts

Although dropouts often talk about returning to school, fewer than half actually do so. It is therefore vital to reduce the dropout rate itself. There are numerous programs directed towards this objective, and a few examples appear below.

5.7.1 An Alternative Education Program in Manitoba

The Youth Action Project School (YAP) was designed as an alternative education program for long-term dropouts. As of 1982, there were 40 students enroled. Students had been referred to YAP from schools, the Child Guidance Clinic, Children's Aid, Juvenile Probation officers and street workers.

YAP began as a drop-in centre. It soon became apparent that those coming in wanted to learn, and in 1974, the Winnipeg School Division #1 provided the staff (one teacher and two aides) and supplies necessary to develop a special program emphasizing oral communication and the "3Rs". At the same time, the program hoped to strengthen students' sense of self-worth. Instruction was individualized and the environment was characterized by mutual encouragement, caring and understanding. Staff conceded that students require at least a year's stay before they were ready to move on.

The program's impact varied from student to student, but generally speaking, all enrollees improved in attendance, academic performance, self-confidence and communication skills. Juvenile delinquency was also reduced. Some YAP graduates went on to attend regular senior high schools while others obtained full-time jobs.

It was believed that those students who ended up "doing nothing" after leaving YAP could not adjust to regular senior high programs which stress academics (one of the reasons they left regular schooling initially), and there seemed to be a lack of complimentary programs available in Winnipeg high schools. YAP staff suggested developing some sort of "interfacing program" which would serve as a transition for their students who go into conventional senior high schools. (Love, 1982)

5.7.2 The Carleton Board Alternative Program

This pilot program was established in 1980 as a response to the alarming dropout rate in Ontario and it was designed to serve both English and French-speaking dropouts. The "English" program initially involved 50 students, two teachers, and a half-time administrator. Two years later enrolment had grown to 130, with seven teachers and a full-time administrator.

As with other alternate programs, this project focused on increasing students' self-confidence, teaching workplace behaviour, setting realistic career goals and teaching requisite knowledge and skills. Specifically, the program offered three sequential components: life skills training, co-operative education placements, and academic tutorials to earn a Secondary School Graduation Diploma. Tutorials encouraged self-directed learning so students could gain a sense of responsibility for their actions, including the management of their own time.

Program evaluations indicated that students' self-confidence increased and both students and employers found their co-operative education placements beneficial. The tutorial arrangement was also satisfying and it was found to be more stimulating and motivating than the conventional classroom. (Tetroe, Prescott and Ireland, January-February, 1985)

5.7.3 Alternative Schools for Dropouts

Quebec's L'École Marie-Anne was designed to serve 700 young persons aged 16 to 20 who have been out of school for at least one year. The program objective was to help students acquire a Secondary V diploma.

The school year consisted of two 15 week-long sessions. Pupils were allowed to take a maximum of four courses per session while employed. A portion of each week was devoted to monitoring the progress of each pupil. A placement committee found jobs for students who needed them and a resources committee lent students money if they were in need of financial assistance. The students ran the cafeteria and organized sports.

At the end of the 1982 school year, examination results indicated that the 200 students who graduated with their Secondary V diplomas achieved an average mark of 85 percent; which was considerably higher than the provincial average.

This model has been extended to other areas in Quebec.

In Verdun, Quebec the "Retour aux Études" program enabled persons between the ages of 16 and 21 who had left school to register at the local high school and to take courses through the Adult Education Service. Individualized teaching, which is a recommended approach for students who have failed repeatedly in conventional classrooms, was utilized. A guidance service was also available. Students in this program wrote the high school-leaving examinations of the Ministère de l'Éducation. (Commission de l'éducation des adultes, May, 1983).

5.7.4 The Inner City Program at Parkdale Collegiate

In 1980, Parkdale Collegiate in Toronto launched an experimental program to help floundering inner-city students. The program was organized by a woman who grew up in this inner-city area and who worked as a high school supply teacher before becoming involved in this program.

The program consisted of matching weak students (those having trouble in a subject and requiring extra help) with strong ones, usually high school seniors who tutored them and received an hourly minimum wage. Most of the students who entered the program were successful and many became tutors themselves (Skeoch, 1985).

5.7.5 Newfoundland Schools: Dropout Initiatives

The following examples highlight what some of Newfoundland's schools are doing in order to ensure that students finish school:

Peacock Elementary School: A permanent committee has been formed consisting of the principal, guidance counsellor, resource room teacher and a parent representative to monitor and assist possible dropouts.

McKays High School: There is a student advisor system with one teacher for every 12 students. Daily telephone calls are made to parents when students are absent. Follow-up letters are sent advising parents of the need for students to stay in school. There are also work experience programs for older Special Education students.

Herdman Collegiate: Educational therapists interact with students who have extraordinary problems that prevent them from achieving. Potential junior high dropouts are given the opportunity to try senior high school even though they have not passed junior high. Peer counselling is also available.

Xavier High School: This school has attempted to make the climate more pleasant as a way of encouraging students to study. Information is also disseminated on the economic, social and personal consequences of dropping out.

Mud Lake Elementary School: A lifeskills course has been instituted so all students are taught practical skills such as sewing, cooking, Labrador crafts, small engine maintenance and repair. This course ensures that students who do not excel academically are provided with opportunities to excel in other areas (Newfoundland Teachers' Association, 1987).

5.7.6 Ontario's Futures Program

In 1985, Ontario's Ministry of Skills Development consolidated six existing youth programs and established a program called Futures. It assists hard-to-employ persons (defined as

those with 12 or more consecutive weeks of unemployment) between the ages of 16-24 who have dropped out of school. Futures provides various services to help participants find and keep a job (e.g., pre-employment preparation through counselling, social and job search skills, academic upgrading and vocational skills, employment counselling, work placements of up to 16 weeks at the provincial minimum wage and support for educational training).

Futures training lasts up to 16 weeks and provides participants with a stipend of $100 a week. Since the program began, 75,000 young persons and 30,000 employers have participated.

Recent program improvements include extending the 16-week work placement for an additional ten weeks if employers offer more intensive training, and redefining the hard-to-employ to include those with a total of 16 weeks of unemployment in the year preceding participation in Futures. (The Ontario Social Assistance Review Committee, 1988)

5.7.7 The Federal Government's Job Strategy

The "Canadian Jobs Strategy" includes a "Job Entry" program for youth which provides up to 52 weeks of skills training and work experience for youth in and out of school, and for women entering the labour force. A participation allowance is provided which may include supplementary aid for dependent care, transportation and assistance to cover the cost of living away from home. The Job Entry program also includes projects aimed at the severely employment-disadvantaged, that is, those who have difficulty obtaining and maintaining jobs due to various reasons including a lack of education or training and functional illiteracy.

The federal government-sponsored "Challenge" program is a summer job program of short-term employment with private sector, municipal and non-profit employers.

5.7.8 A Proposal of Community Service for Youth

The report of Ontario's Social Assistance Review (1988) proposes that Ontario seriously consider initiating a full-time, voluntary program of community service for youth. While acknowledging that on-the-job work experience and training can help ease students into the labour force, these options may not be available to or appropriate for all students. Community service may be a useful alternative which can function as a form of pre-employment training by exposing youth to a work-like setting. It may also increase students' maturity, personal responsibility and self-esteem by allowing them to perform constructive tasks which benefit the community.

As important as it is to decrease the dropout rate, Radwanski (1987) is sceptical that dropout prevention programs are likely to produce dramatic results. He argues that these programs are often a "shot in the dark" because there is still no satisfactory evidence as to which specific initiatives work best. Additionally, dropout prevention programs will be of limited value because they do not address the structure and approaches of the current educational system that, in Radwanski's opinion, are resulting in dropouts. He argues that the most

promising way to address the dropout rate is to focus on the school, beginning with the preschool years.

Radwanski's recommendations pertain to all levels of schooling: preschool, elementary, and the high school. His overall philosophy suggests shifting the emphasis away from the exclusive focus on the potential dropouts to changing schools themselves. He cautions, however, that because this new approach would take years to implement, an immediate dropout prevention strategy should be begun.

5.8 Public Alternative Schools

Since the early 1970s, public alternative schools have offered a variety within education systems. Alternative schools began in Ontario in 1970 as an outgrowth of the Toronto board's Shared Experience Exploration and Development (SEED), a successful summer program of enriched learning for teenagers. Since then public alternative schools have grown steadily - there are now over 70 in Ontario alone - many with waiting lists.

Ontario's public alternative schools appear to be popular because of factors including:

* Choice, in providing an option for students, parents, and teachers;
* Size, since enrolments are usually less than 150 per school;
* Informality;
* Flexibility and growth as society changes;
* Participative decision-making; and
* Experiential learning and community contact.

According to the Consortium of Ontario Public Alternative Schools (COPAS), alternative schools appear to satisfy both students and teachers. The academic standing of their graduates is comparable to those from conventional schools. Teacher morale is high, and they work as a strongly cohesive collective although there are additional staff responsibilities which can lead to burnout. (Duncan 1986)

5.9 Recurrent Education

Since adult education is beyond the scope of this paper, it will not be discussed in great detail. It is clear that educational opportunities must be spread over a much longer period of time because numerous factors divert many talented people from education at a young age. The educational system must be sufficiently flexible to guarantee that these persons can return at a later date to a school which accommodates their other responsibilities such as child care and employment.

6.0 CAN SCHOOLS ACHIEVE EQUALITY OF EDUCATIONAL OPPORTUNITY?

The preceding section provided an overview of the range of school-based programs that have attempted to intervene with low-income students. It is clear that educators have long been concerned about and actively involved in this area. What is less clear is which programs are most effective. How is effectiveness defined and measured? The relatively few independent evaluations (those not conducted by programs' creators) yield contradictory results.

Guppy, Mikicich, and Pendakur (1984) explain that Canadian studies present very different views concerning any possible changes over time in the relationship between social origin and schooling. Although certain writers claim that the levels of educational inequality have been reduced, others conclude that inequalities remain and ascriptive factors have not diminished in importance in limiting educational achievement.

If ever this disagreement is to be resolved, a systematic, empirical and longitudinal investigation is required. Guppy et al attempted to do this through a systematic analysis of the historical changes in Canadian education inequalities. Using the 1973 Canadian Mobility Study, they tracked the educational attainments of Canadians from different social backgrounds grouped into birth cohorts spanning a forty-year period, 1913-1952.

They concluded:

> "...The relationship between social origin and educational attainment has weakened over time. We hasten to stress that social origin continues to exert a strong influence on levels of schooling, although the impact has declined through this century. However, even here we must be cautious because, while origin plays a decreasingly important role in high school completion, this decline is far less apparent with respect to post-secondary education. (p. 328)"

As well, the policies and programs designed to increase the educational opportunities for low socio-economic persons have had an unintended consequence - they have also helped non-targeted students. (Richardson, 1977). He explains:

> "As the belief spreads that career prospects and social position come to depend upon and be legitimized by educational qualifications rather than inheritance or experience acquired on the job, high status families begin to want more education for their children. The result is a rather static situation in which everyone gets more education, both those at the bottom and also those at the top. In short, while there is perhaps greater equality of educational opportunity than in the past, there is no greater equality of opportunity and little or no reduction in the range of class inequality (p. 423)."

It is fair to say that despite our cultural assumption that education is the "great equalizer", the success of the school in meeting this goal is now being seriously challenged, mainly due to three factors - disenchantment with intensive educational reform beginning in the 1960s; dissatisfactions with the overall condition of public education; and a growing body of literature which strongly suggests that the potential of the school as an agent of social change and equality has been greatly exaggerated. (Fleming, 1981)

The view that the school cannot be an agent of social change and equality will be summarized with reference to two influential works - Bowles and Gintis (1976) and Fleming (1981).

6.1 Bowles and Gintis

According to these authors, despite their expressed commitment to equality, educational institutions actually maintain inequality. Not only is the school system relatively powerless to promote equality, it fosters and reinforces the belief that economic success depends essentially on the possession of technical and cognitive skills. It follows that those who possess few of these skills (assessed on the basis of competitive academic performance) will be relegated to lower economic positions on the basis of ostensibly objective merit.

Bowles and Gintis acknowledge the positive correlation between education and income, but reject the traditional explanation behind this correlation. The conventional theory states that in a technologically advanced society, an individual's economic productivity depends largely on the level of the cognitive skills he or she has attained; each year of education increases cognitive skills which in turn indirectly leads to higher income.

The authors dispute this approach and claim that the intellectual abilities developed in school produce only a minor causal contribution to economic success. Factors other than the skill levels among individuals competing for jobs are most important (e.g., social class, race, sex, personality and a proper work attitude). The failure of egalitarian school reforms reflects the fact that inequality under capitalism is rooted not in individual deficiencies, but in the structure of production and property relations.

6.2 Fleming

According to Fleming, the failure of recent educational efforts to advance social equality cannot be attributed to the absence of government intervention. Rather it appears to result from the application of inappropriate change strategies combined with a basic misunderstanding about the motives and limits of educational reform.

Fleming argues that educational reformers tend to be conservative rather than liberal, and that their motives have been more in line with preserving the status quo than with effecting widespread social change. Current historical literature questions whether there was ever any real intent for the schools to advance educational equality. Rather, the primary purpose of the schools has been to teach youth diligence, obedience and discipline - the characteristics prized in industrial society. The public secondary school, therefore, was created as a device through which the middle-class could maintain both their monopoly on "white-collar" occupations and their control of the selective process through which others might rise.

Educational reform has been episodic. Each of the three significant periods of school reform in North America (the middle-nineteenth century 1840-1870, the Progressive era 1890-1920, and the 1960s and after), corresponds to a time of immense technological change. The fact that these periods of school reform coincide with times of change in society suggests to

Fleming that the motives for educational reform may be less altruistic than previously thought.

If the origin of school reform may be explained by collusion between education and industry, the explanations commonly cited for the failure of recent educational reform should be reconsidered.
Sweeping reforms to promote equality have not occurred because of a lack of genuine societal commitment:

> "The political, social and economic history of Canada can be typified by an innate conservatism and the absence of a revolutional tradition in political, social or economic affairs. As a result, there are few, if any, alternatives entertained in social thought which involve a radical redistribution of wealth or the power that it engenders. In short, despite a public policy which has opened access to educational institutions in the last quarter of a century, the distribution of social wealth has changed little. Admittedly, there is support for the idea of equality, but what about the act? Ultimately, this is the vexing question that must be addressed by any society that wishes to be truly equal and democratic (p. 144)."

These authors offer very sobering perspectives on the educational system's ability to help poor children. While some of their ideas are interesting and important, teachers and others in the educational field should remember that not all school-based initiatives have failed. There are countless teachers across Canada who remain committed and hopeful -qualities that are reflected in their daily efforts and interactions with low-income students. Examples of successes with these students, however small, abound.

7.0 SOME FINAL THOUGHTS

A number of general and diverse conclusions about poor children in school emerge from this overview, and should inform the design of school-based interventions:

1. Educational research must concern itself with qualitative as well as quantitative indicators of successful schools. An increased emphasis on narrow definitions of accountability risk a de-emphasis on the affective dimensions of schools and their ability to respond to the needs of poor children.

2. The longer we wait to intervene, the more poor children's intellect, academic achievement and hence, their futures will be impeded. (Rutter and Madge, 1976)

3. Generally speaking, programs seem most likely to succeed if they are well-planned and have a broad base of support, if they are not overly ambitious, if they are ongoing, if they incorporate low-income students' values and experiences and if they help disadvantaged students without attempting to change them to fit into existing educational structures.

4. Just because some poor children succeed against high odds we cannot rest assured that schools are doing enough or doing the right things. It is not helpful to blame the victims or to claim that students are not trying hard enough or cannot be helped.

5. There has been a tendency to "...treat education as the waste paper basket of social policy - a repository for dealing with social problems where solutions are uncertain or where there is disinclination to wrestle with them seriously. Such problems are prone to being dubbed "educational" and turned over to the schools to solve." (Halsey, 1972, p. 8). Given complex and insoluble problems, schools are then blamed for not solving them and school-based initiatives are dismissed as hopeless. Schools deserve more credit and we should ask ourselves, "would the social and economic inequalities be greater without public education?" (Fleming, 1981)

6. Several questions must be addressed if we are to define the types of educational reforms that are appropriate for today's society. What are the functions of education in contemporary society? What is the world like that poor students enter after school? Can we create school curricula and programs that are attractive to poor children so they can emerge equipped to cope with and ultimately able to transform their communities?

   Asking and answering these questions are particularly difficult in our changing society. Significant economic and demographic trends are affecting Canada, and in turn, how we prepare youth for their futures. Political will is as important as ever if the field of education is to command the attention of the senior levels of government. Health care and the environment are among the issues that are current priorities while educational funding and support is eroding.

7. The reluctance and inability of the federal and provincial governments to evaluate and perhaps redefine their roles in respect to education in Canada is repeatedly identified as a barrier to coordinating change in education. Currently, Canada is without a national policy on education. Interprovincial and regional educational inequalities persist. National policy goals for education would illustrate the federal government's concern about the quality of education for all Canadian children.

8. While schools can and should contribute towards ensuring equality of educational access and attainment, they are simply incapable of ensuring equality of outcome. School systems will fight an uphill battle in trying to meet the educational needs of poor children if they are left alone in their efforts. Unfortunately, poverty never captures much popular or political attention. If the majority of Canadians were poor intervention would be routine. But most are not, so the problem of poverty remains incomprehensible and neglected.

While periodically spotlighting the poor evokes public concern, any outcry or action is short-lived. The poor, acting alone in their own self-interest, can make little difference. If poverty is ever to be eliminated, all Canadians, (including those in the educational field) must commit to persistent and uncompromising "political action":

> "The traditional view...is to see the excluded as ultimately to blame for their exclusion, and to place our hopes for a more just society on reforming and

changing individuals, especially through schooling. But unless we also confront the economic deprivation that we now know to lie behind much of this exclusion, many of the billions of dollars we today spend on remedial, corrective, or compensatory programs for those who bear its scars will treat the symptoms, not the cause, of a deeper disease. We must also attack the causes of the deprivation - the lack of jobs for those who can, should, and want to work, and the lack of a minimal income for those who cannot work, or should not have to, and even for many who do. If our society is determined that the family is to remain the basic institution for rearing children, and if all children are to have a chance to develop and use their potential, then it is necessary for the economic status of...families to be more secure. (Canadian Council on Children and Youth, 1978, p. 22)"

8.1 STATISTICS CANADA LOW INCOME CUT-OFFS, 1988

Community Size

Family Size	500,000 and over	100,000 499,999	30,000- 99,999	Less than 30,000	Rural
1	11,574	10,994	10,314	9,536	8,561
2	15,270	14,497	13,525	12,548	11,189
3	20,431	19,361	18,095	16,832	14,982
4	23,543	22,375	20,917	19,457	17,319
5	27,434	25,977	24,225	22,571	20,140
6	29,964	28,310	26,463	24,613	21,987
7+	32,981	31,229	29,187	27,143	24,225

Source: National Council of Welfare, 1988.

TABLE A

8.2 **POVERTY TRENDS, 1969-1987**

	Families		Unattached Individuals		All Persons	
	Poverty Rate	Number	Poverty Rate	Number	Poverty Rate	Number
1969	20.8%	1,002,000	42.8%	693,000	23.1%	4,851,000
1979	13.1	788,000	40.3	1,011,000	15.7	3,728,000
1980	12.2	745,000	39.6	1,041,000	15.1	3,475,000
1981	12.0	768,000	37.8	962,000	14.7	3,495,000
1982	13.2	869,000	37.4	998,000	16.1	3,897,000
1983	14.0	924,000	41.3	1,091,000	17.1	4,155,000
1984	14.5	972,000	37.8	1,026,000	17.3	4,214,000
1985	12.6	848,000	36.9	1,027,000	15.6	3,822,000
1986	11.8	800,000	34.6	1,003,000	14.5	3,594,000
1987	11.3	777,000	33.5	1,016,000	14.1	3,535,000

Source: National Council of Welfare

TABLE B

8.3 **POVERTY BY PROVINCE, 1987**

	Families		Unattached Individuals		All Persons	
	Poverty Rate	Number	Poverty Rate	Number	Poverty Rate	Number
Nfld.	18.9%	27,200	45.3%	14,200	20.8%	116,400
P.E.I.	10.0	3,100	32.9	4,100	12.9	15,900
N.S.	11.7	26,400	37.7	35,600	14.7	123,100
N.B.	14.4	27,200	45.6	28,400	16.9	116,200
Quebec	13.9	252,500	40.7	304,800	16.8	1,090,000
Ontario	7.8	193,500	28.5	311,900	10.3	944,600
Manitoba	11.9	32,600	35.9	45,700	15.9	161,900
Sask.	12.4	31,900	33.4	39,600	15.9	153,900
Alberta	12.7	79,300	31.5	91,400	15.6	361,200
B.C.	13.0	101,800	31.2	140,200	15.7	452,100
Canada	11.3%	777,000	33.5%	1,016,000	14.1%	3,535,000

Source: National Council of Welfare

TABLE C

8.4 **CHILD POVERTY, BY PROVINCE AND TYPE OF FAMILY, 1987**

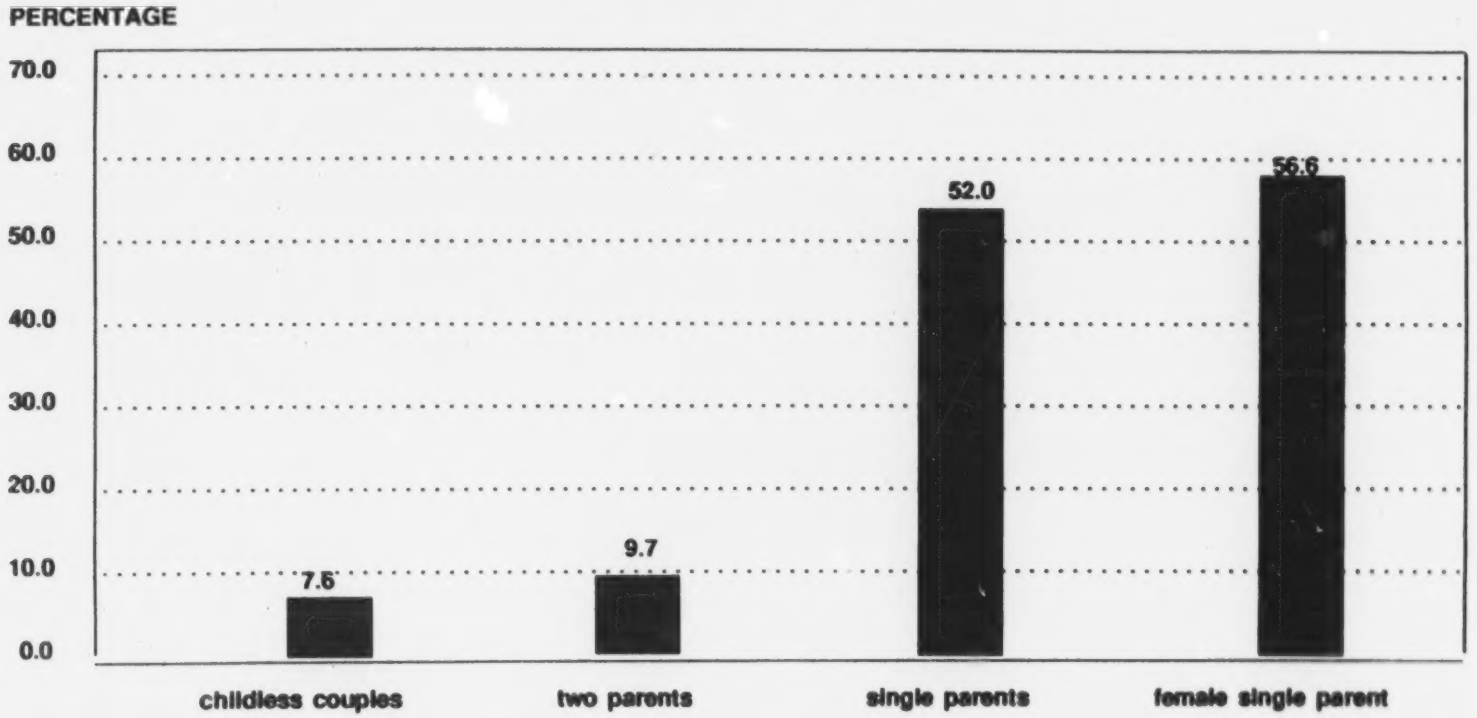
Poor Children under Age 16

	All Families		Couples		Female Single Parents	
	Number	Percent	Number	Percent	Number	Percent
Nfld.	38,900	25.9%	29,000	21.7%	8,100	80.7%
P.E.I.	4,900	16.1	3,300	11.9	1,500	64.8
N.S.	31,900	16.8	17,700	10.7	11,600	64.9
N.B.	33,700	20.5	18,500	13.1	13,800	79.7
Quebec	268,100	19.0	149,000	12.2	106,400	73.4
Ontario	246,800	12.3	144,600	8.1	90,600	54.1
Manitoba	51,600	21.9	37,500	18.0	11,900	58.8
Sask.	46,700	18.9	34,200	15.2	11,000	69.1
Alberta	115,600	19.9	73,900	14.6	37,100	65.9
B.C.	116,100	18.6	54,100	10.2	56,700	74.6
Canada	955,000	16.9	561,800	11.4	348,700	66.0

Source: National Council of Welfare

FIGURE 1:

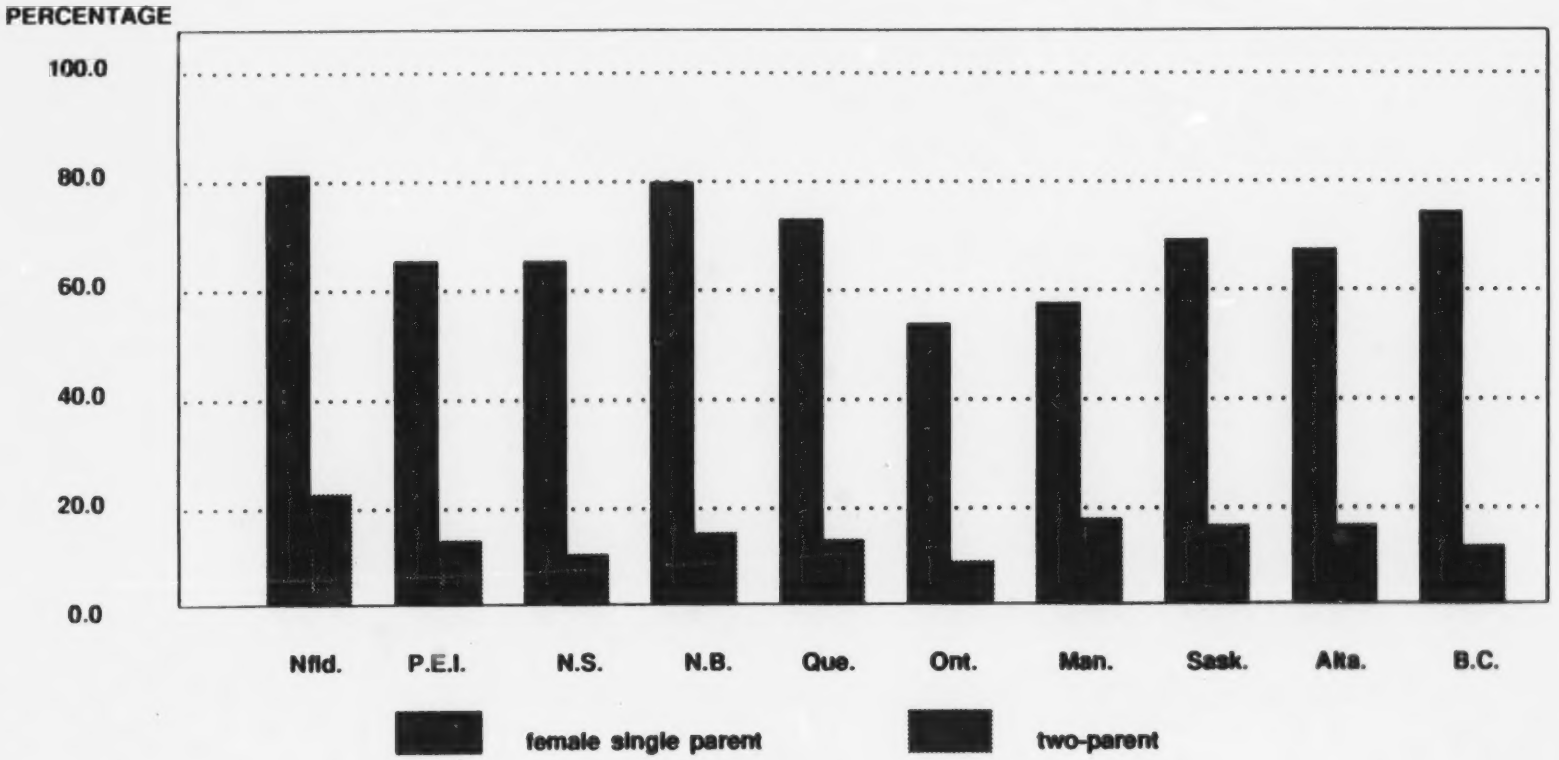
PERCENTAGE OF FAMILIES BELOW THE POVERTY LINE, BY FAMILY TYPE, 1987



Source: National Council of Welfare

FIGURE 2:

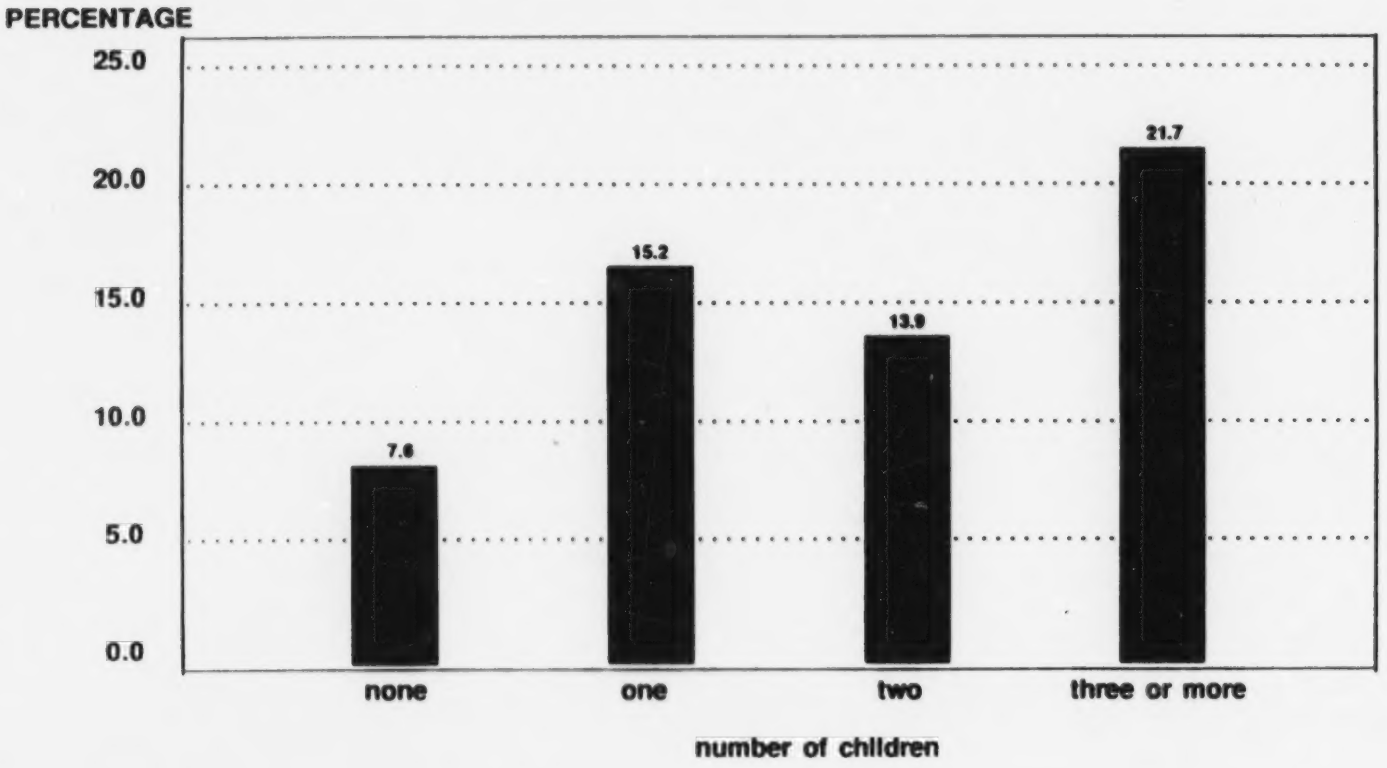
PERCENTAGE OF CHILDREN BELOW THE POVERTY LINE, BY FAMILY TYPE AND PROVINCE, 1987



Source: National Council of Welfare

FIGURE 3:

PERCENTAGE OF FAMILIES BELOW THE POVERTY LINE, BY NUMBER OF CHILDREN, 1987



Source: National Council of Welfare

REFERENCES

Baldus, B., and V. Tribe, 1978. "The Development of Perceptions and Evaluations of Social Inequality among Public School Children", The Canadian Review of Sociology and Anthropology, 15(1): 50-60.

Bowles, Samuel, and Herbert Gintis. (1976). Schooling in Capitalist America, New York, New York: Basic Books, Inc.

Breton, Raymond. (1970, February). "Academic Stratification in Secondary Schools and the Educational Plans of Students", The Canadian Review of Sociology and Anthropology, 7(1): 17-34.

Cameron, Sandy. (1986, January). Poverty in B.C. Vancouver, British Columbia: British Columbia Teachers' Federation.

Comer, James P. (1988, November). "Educating Poor Minority Children", Scientific American, 259(5); 42-48.

Commission de l'éducation des adultes. (1983, May). That Young Adults May Hope. Advice Concerning the Training of Disadvantaged Young Adults and Their Social and Vocational Insertion. Advice to the Minister of Education. Quebec: Commission de l'éducation des adultes.

Coviello, Keith, President of CCWEAC, 1986, March, "Operation TRANSOP", Guidance and Counselling, 1(4): 16-20).

Duncan, Barry. (1986, February/March). "Beyond Books", Forum, 12(1): 22-25 and Forum, 12(2): 28-31 (May/June). A two part article.

Fleming, Thomas. (1981, August). "The Equality Question: Uncertainties in Educational Thought and Democratic Idealism", The Journal of Educational Thought, 15(2): 137-145.

The Food Research and Action Center. (1972). If We Had Ham, We Could Have Ham and Eggs...If We Had Eggs, Yonkers, New York: Gazette Press, Inc.

Forrest, Barbara, Scarborough Board of Education. (1986, March). "The Store Front School", Guidance and Counselling, 1(4): 21-24.

Fris, Judith. (1988, March). "Effective education for disadvantaged students", The Canadian School Executive, pp. 19-22.

Gershman, J. (1977). Research Report #147: The Effects of Language Background and Socio-economic Status on Screening Procedures for the Early Identification of Learning Problems. Toronto: Toronto Board of Education for the City of Toronto.

Gilbert, Sid, and McRoberts, Hugh A. (1977). "Academic Stratification and Education Plans: A Reassessment", The Canadian Review of Sociology and Anthropology, 14(1): 34-47.

Gilliss, Geraldine, Director, Research and Information Services, Canadian Teachers' Federation. "Functional Literacy- A Challenge for Society and its Schools" (1988, July).

Guppy, Neil, Mikicich, Paulina D., and Ravi Pendakur. (1984, Summer). "Changing patterns of educational inequality in Canada", The Canadian Journal of Sociology, 9(13): 319-331.

Hall, Barbara, Coordinator Alternative Programs, Department of Education, Government of Northwest Territories, Yellowknife. (1986, March). "Alternative Co-op Education in Canada's North", Guidance and Counselling, 1(4): 33-37.

Halsey, A. H. (1972). Educational Priority. EPA Problems and Policies Volume 1. Report of a research project sponsored by the Department of Education and Science and the Social Science Research Council. London, England: Her Majesty's Stationery Office.

Keniston, Kenneth and The Carnegie Council on Children. (1977). All Our Children: The American Family Under Pressure. New York, New York: Harcourt Brace Jovanovich, pp. 83-84.
In Canadian Council on Children and Youth. (1978). Admittance Restricted: The Child as Citizen in Canada. Ottawa: Author.

Levin, Benjamin, and Susan Weeda. (1984, February). "Does Compensatory Education Work?", Education Manitoba, p. 19.

Love, Myron. (1982, September). "Re-entry", Education Manitoba, pp. 20-21.

Marshall, Harold. (1986, February). "Student Migrancy Challenges Administrators." The Canadian School Executive. Vol. 5, No. 8, p. 31

McMahen, Lawrence. (1988, February, 4). Saskatchewan Bulletin, p.7.

Ministry of Education, Ontario. (1987, November). Ontario Study of the Relevance of Education, and the Issue of Dropouts, George Radwanski, Chair. Toronto, Ontario: Author.

National Council of Welfare. (1975, March). Poor Kids. A Report by the National Council of Welfare on Children in Poverty in Canada. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada.

National Council of Welfare. (1988, December). Child Care. A Better Alternative. A Report by the National Council of Welfare. Ottawa: Minister of Supply and Services, Canada.

Newfoundland Teachers' Association. (1987, April). The Bulletin. St. John's, Newfoundland: Author.

Newfoundland and Labrador School Trustees' Association. (1984). Leaving Early- A Study of Student Retention in Newfoundland and Labrador. Cited in Newfoundland Teachers' Association. (1987, April). The Bulletin. St. John's, Newfoundland: Author.

The Ontario Social Assistance Review Committee, 1988). Transitions, the Report of the Ontario Social Assistance Review Committee. Toronto, Ontario: Government of Ontario.

Organization for Economic Co-operation and Development. (1971). Equal Educational Opportunity 1. A statement of the problem with special reference to recurrent education. Paris, France: Author.

Pike, Robert M. (1970). Who Doesn't Get to University and Why. A Study on Accessibility to Higher Education, Ottawa, Ontario: The Runge Press Limited.

Porter, Marion R., Porter, John, and Bernard R. Blishen. (1973).Does Money Matter? Prospects For Higher Education, Toronto, Ontario: Institute for Behavioural Research, York University.

Richardson, C. James. (1977, Fall). "Education and Social Mobility: Changing Conceptions of the Role of the Educational Systems", The Canadian Journal of Sociology, 2(4): 417-433.

Richer, Stephen. (1988). Chapter 12: "Equality to Benefit From Schooling: The Issue of Educational Opportunity", pp. 262-286. In Forcese, Dennis, and Stephen Richer, editors. (1988, second edition). Social Issues. Sociological Views of Canada. Scarborough, Ontario: Prentice-Hall Canada.

Rutter, Michael, and Nicolas Madge. (1976). Cycles of Disadvantage. London, England: Heinemann Educational Books Ltd.

Sharp, E.F., and G.A. Kristjanson. (1967). "Manitoba High School Students and Drop-outs", Winnipeg: Manitoba Department of Agriculture.

Shuttleworth, Dale. (1986, Summer). "Parents as Partners", Education Canada, pp. 41-43.

Skeoch, Alan. (1985, November-December). "Bucking the Odds", Forum, pp. 34-37.

Tetroe, Jacqueline, Prescott, Nancy, and David Ireland. (1985, January/February). "Rechanneling Dropouts: The Carleton Board's Solution to a Pervasive Problem", Ontario Education, 17(1): 19-20.

Tyrwhitt, Janice. (1987, August). "A Loving Principal", Reader's Digest, pp. 80-84.

Vancouver Elementary School Administrators' Association. (1988, June). "Inner-city Schools: Vancouver's Elementary Principals Take a Position", The Canadian School Executive, pp. 9-20).

The Vancouver North East Sector Project Committee. (1975, June). "Vancouver North East Sector Project (NESP). A Proposal for an Education Program in the North East Sector of Vancouver.

Wright, Mary J. (1983). A Canadian Approach. Compensatory Education in the Preschool. The University of Western Ontario Preschool Project. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.

Wright, E.N. and G.K. Tsuji. (1983). The Grade Nine Student Survey: Fall 1983. Toronto: Toronto Board of Education. Cited in Ministry of Community and Social Services. (February, 1988). "The Relationship Between Poverty and Selected Social Indicators: Health Status, Educational Attainment and Incarceration." Toronto: Ministry of Community and Social Services, Research and Program Evaluation Branch.

THE CANADIAN TEACHERS' FEDERATION POLICY
CHILDREN AND POVERTY

In response to proposals put forward by the CTF Ad Hoc Committee on Children and Poverty, the following policy and action resolutions were approved by the 1989 Annual General Meeting of CTF:

THAT the following be CTF policy:

5.8.1 Children have the fundamental right to share in the wealth of the society in which they live.

5.8.2 All children, regardless of family income or circumstances, have the right to the full benefits of publicly-funded education.

5.8.3 Teachers, their organizations and education systems should work to see that the special needs of children who are poor are accommodated.

5.8.4 Teachers, their organizations and education systems should participate in the development of educational and public policies designed to reduce the incidence and impact of child poverty.

5.8.5 With the cooperation of all appropriate structures, and with sufficient levels of funding, schools can lessen the impact of poverty on children by:

5.8.5.1 ensuring that staff and students examine curricular and extracurricular programs with respect to how they emphasize socio-economic differences, and by devising alternative programs and policies which encourage equal benefit from school-related experiences and do not reinforce socio-economic stratification;

5.8.5.2 counteracting the unrealistic expectations of young women about their future personal, employment and economic circumstances; and

5.8.5.3 providing facilities and opportunities for parent education, community development, child care and inter-agency advocacy.

5.8.6 The effort expended in addressing poverty-related student needs must be recognized in the determination of class size, school resource personnel, school budget and by the wider community.

5.8.7 Governments at both federal and provincial/territorial levels must undertake coordinated social and economic policies designed to eliminate child poverty and to assist those currently living in poverty. These should include:

5.8.7.1 establishing Ministries for Children to guide policy and legislation affecting children and their families;

5.8.7.2 introducing high-quality, affordable, accessible, non-profit child care available to all;

Children and Poverty Policy (cont'd)

5.8.7.3 ensuring that social assistance provides adequate benefits, particularly to those supporting children;

5.8.7.4 increasing the availability of affordable housing, including cooperative housing;

5.8.7.5 increasing minimum wage and social assistance benefits to levels above the poverty line;

5.8.7.6 mandating pay equity in public and private sectors;

5.8.7.7 funding programs directly or indirectly connected to child poverty, including parent support, adult literacy and adult retraining programs;

5.8.7.8 allocating funds to ensure availability of kindergarten for four-year-olds and compulsory kindergarten for five-year-olds;

5.8.7.9 implementing early intervention programs which reach parents and young children who live in poverty and which emphasize child development, nutrition education and parent support;

5.8.7.10 recognizing and assuming responsibility for hard-to-serve populations, including geographically isolated, immigrant, refugee, inner-city and native children; and

5.8.7.11 supporting and funding specific projects, including school-food programs, at local, system-wide and provincial/territorial levels.

5.8.8 Although governments and institutions serving children have both the means and responsibility to act to eliminate child poverty, community and private agents must be encouraged to participate in this effort both through their public endorsement and through concrete contributions to school-based projects.

5.8.9 Greater public priority must be given to the education system in support of its efforts to reduce the impact of poverty.

THAT the following Action Resolutions be approved:

8.7.1 THAT CTF urge Member organizations to:

8.7.1.1 Distribute and publicize the Children, Schools and Poverty report among teachers.

8.7.1.2 Create professional development programs for teachers to increase their sensitivity to the problem of child poverty in schools, and to motivate a variety of school-based initiatives.

8.7.1.3 Lobby provincial/territorial governments and appropriate ministries to take greater responsibility for the poor, specifically urging them to:

a) increase minimum wage/social assistance benefits to levels above the poverty line;

Children and Poverty Policy (cont'd)

b) mandate pay equity in public and private sectors;

c) introduce legislation which ensures that women and children are not impoverished as a result of marital breakdown, failure to provide support and maintenance, or joint custody awards;

d) increase the availability of affordable housing, including cooperative housing;

e) increase the availability of subsidized, high-quality nonprofit child care;

f) establish universally-available kindergarten for four-year-olds and compulsory kindergarten for five-year-olds;

g) make funds available to cover the costs of administration and delivery of school food programs;

h) provide resources for the development of special programs for the school retention of at-risk students;

i) fund programs directly or indirectly connected to child poverty, including parent support, adult literacy and adult retraining programs;

j) implement early intervention programs which reach parents and young children who live in poverty and which emphasize child development, nutrition education and parent support; and

k) recognize and assume responsibility for hard-to-serve populations, including geographically isolated, immigrant, refugee, inner-city and native children.

7.1.4 Establish provincial/territorial internal advisory committees to advise on policy and issues related to schools and children who live in poverty, and to consider ways to influence:

a) the priority education receives in each province/territory;

b) curriculum development sensitive to poverty and class issues;

c) the school retention rates of at-risk populations; and

d) programs to encourage student planning and career decisionmaking, particularly for females.

8.7.1.5 Encourage the establishment of children and poverty committees at the school/division/local association level, and to support these committees through their provincial/territorial organizations.

8.7.1.6 Use their influence to establish/participate in multi-sector children and poverty action groups.

Children and Poverty Policy (cont'd)

8.7.1.7 Undertake both local and provincial/territorial collaboration with school boards and trustees to:

a) encourage community and private agencies to establish school food programs in every school with an identified need;

b) encourage the establishment of more community schools;

c) encourage the establishment of more school-site child care, including child care for the children of students; and

d) develop poverty-sensitive policies on part-time work for students, adult school re-entry programs, extracurricular programs and extra-cost projects, school and student fundraising, school dress codes and uniforms, and enhancing communications with parents who live in poverty.

8.7.2 THAT CTF urge the federal government to:

8.7.2.1 Establish a Ministry for Children.

8.7.2.2 Assume its role in preventing poverty as well as serving the currently poor. To this end, the federal government should:

a) recognize the inter-connectedness of social and economic policy, and both the human and financial waste poverty exacts;

b) cease to pursue policies which widen disparities between the rich and poor;

c) immediately propose legislation which provides high quality, affordable, accessible child care to all who wish to use it;

d) assume its responsibility for distributing national funds to reduce regional economic disparity;

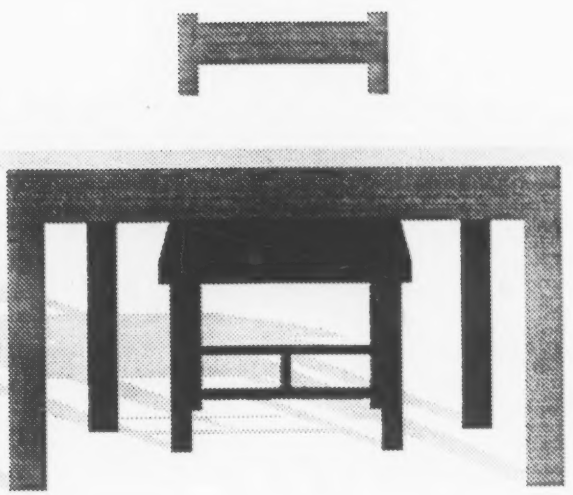
e) assume its responsibility for funding those responding to the needs of immigrant children;

f) directly address the problems of adult illiteracy, and recognize the legitimacy of intervening to prevent illiteracy, particularly in inner-city schools;

g) pursue, in consultation with municipalities, provinces and territories, policies to make affordable housing, including cooperative housing, more available; and

h) vigorously promote pay equity in public and private spheres.

L'ENFANCE L'ÉCOLE ET LA PAUVRETÉ



Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

Juin 1989 - Réimprimé en juin 1991

Le présent document a été produit pour appuyer les travaux du Comité spécial de l'enfance et de la pauvreté, de la FCE, en 1988-1989.

Patt Cowan, présidente du Comité (NTA)
Margaret Layden-Oreto (NBTA)
Steve Ramsankar (ATA)
Maureen MacDonald (BCTF)
Heather-jane Robertson (personnel de la FCE)

La recherchiste Melanie Hess a rédigé le présent document pour le compte de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Les opinions exprimées sont celles de l'auteure et ne correspondent pas nécessairement aux points de vue ou principes directeurs de la FCE.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 1

1.0 APERÇU 2

2.0 LE CONCEPT DE "DÉFAVORISÉ" 2

2.1 Définition de la pauvreté 3
2.2 Les familles pauvres 4
2.3 Les enfants pauvres 4
2.4 Le lien entre la pauvreté et le bien-être des enfants 5
2.4.1 Effets sur la santé physique 5
2.4.2 Effets sur la santé mentale 6
2.4.3 Obstacles aux soins de santé 6
2.5 La pauvreté et la réussite scolaire 7

3.0 LES ENFANTS PAUVRES À L'ÉCOLE 8

3.1 La faim 10
3.2 Manque de garderies 10
3.3 Problèmes de comportement 11
3.4 Faible estime de soi 11
3.5 Motivation moindre à apprendre 11
3.6 Retard dans le développement intellectuel 12
3.7 Rendement inférieur 12
3.8 Participation moindre aux activités parascolaires 13
3.9 Interactions entre les élèves et le personnel enseignant 13
3.10 Répartition en groupes homogènes 14
3.11 Attentes et aspirations plus modestes 15
3.12 Interruption de la fréquentation scolaire 16
3.13 Faible taux de fréquentation universitaire 17
3.14 Analphabétisme 17
3.15 Risque accru d'abandon scolaire au secondaire 18
3.15.1 Qui sont les décrocheurs? 18

4.0 POURQUOI CERTAINS ENFANTS DÉFAVORISÉS RÉUSSISSENT MAL À L'ÉCOLE 21

4.1 Le milieu familial des défavorisés 21
4.2 Effets de l'école sur les désavantages 22

5.0 INTERVENTIONS AUPRÈS DES ENFANTS DÉFAVORISÉS 24

5.1 Interventions axées sur le foyer et l'école 25
5.1.1 Le projet Heber 25
5.1.2 Projet du Child Study Centre (CSC) de la Yale University 26
5.2 Interventions axées sur l'école 27
5.2.1 Programmes alimentaires 27
5.2.2 Programmes d'études 28
5.2.3 Personnel enseignant chargé de l'accueil des enfants immigrés .. 29

5.3 Éducation compensatoire (préscolaire) 29
5.3.1 Programme "Head Start" 29
5.3.2 Projet d'enseignement préscolaire de la University of Western Ontario 30
5.3.3 Autres projets préscolaires 30
5.4 Éducation compensatoire à l'élémentaire 31
5.4.1 Programme "Follow Through" 31
5.4.2 École communautaire Alex Taylor, Edmonton (Alberta) 31
5.5 Alphabétisation 33
5.5.1 Programme "Parents-As-Partners" 33
5.6 Programmes axés sur la transition de l'école au travail 34
5.6.1 Enseignement coopératif 35
5.6.2 Programme "Store Front School" 35
5.6.3 Enseignement coopératif dans le Nord du Canada 36
5.7 Programmes axés sur les décrocheurs ou les décrocheurs éventuels 37
5.7.1 Programme d'enseignement parallèle au Manitoba 37
5.7.2 Programme parallèle du Conseil d'éducation de Carleton 38
5.7.3 Écoles parallèles pour les décrocheurs 38
5.7.4 Programme du collège Parkdale 39
5.7.5 Initiatives pour les décrocheurs dans les écoles de Terre-Neuve 39
5.7.6 Programme L'avenir Ontario 39
5.7.7 Planification de l'emploi du gouvernement fédéral 40
5.7.8 Proposition de service civil communautaire pour les jeunes 40
5.8 Écoles parallèles publiques 41
5.9 Éducation permanente 41

6.0 LES ÉCOLES PEUVENT-ELLES ATTEINDRE L'OBJECTIF DE L'ÉGALITÉ EN MATIÈRE D'ÉDUCATION? 42

6.1 Bowles et Gintis 43
6.2 Fleming 43

7.0 EN CONCLUSION 44

8.0 APPENDICE ET TABLEAUX i

8.1 Appendice : Données de Statistique Canada sur les seuils de la pauvreté, 1988 i
8.2 Tableau A : Tendances de la pauvreté, 1969-1987 ii
8.3 Tableau B : Pauvreté par province, 1987 iii
8.4 Tableau C : Pauvreté chez les enfants, selon la province et le type de famille, 1987 iv
8.5 Graphique 1 : Pourcentage des familles en-deçà du seuil de la pauvreté, par type de famille, 1987 v
8.6 Graphique 2 : Pourcentage des enfants en-deçà du seuil de la pauvreté, selon le type de famille et la province, 1987 vi
8.7 Graphique 3 : Pourcentage des familles en-deçà du seuil de la la pauvreté selon le nombre d'enfants, 1987 vii

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES viii

9.0 ÉNONCÉ DE PRINCIPE : L'ENFANCE ET LA PAUVRETÉ xi

SOMMAIRE

Au Canada, un enfant sur six de moins de seize ans est pauvre. Par rapport aux enfants issus de familles plus aisées, les enfants pauvres sont plus exposés à une multitude de problèmes d'ordre physique, psychologique, social, culturel, comportemental et éducationnel.

La faim, les difficultés associées au manque de services de garde, les problèmes de comportement et le peu d'estime d'eux-mêmes sont beaucoup plus souvent le lot des enfants des milieux défavorisés que celui des enfants de la classe moyenne et de la classe moyenne supérieure. Même si tous les enfants défavorisés n'éprouvent pas des difficultés à l'école, un bon nombre manifestent moins de motivation à apprendre, accusent du retard dans le développement intellectuel, réussissent moins bien en classe, participent moins aux activités parascolaires, connaissent différents types d'interaction élève-enseignant, subissent davantage les effets négatifs de la répartition en groupes homogènes et entretiennent des aspirations plus modestes quant à leur future carrière. Ils ont aussi le plus fort taux d'interruption de la fréquentation scolaire et le plus faible taux de fréquentation universitaire; ils présentent en outre un plus fort risque d'analphabétisme et d'abandon scolaire.

Ces difficultés entraînent, à long terme, de graves conséquences sur le plan personnel et social : analphabétisme, délinquance, difficultés d'adaptation, sous-emploi et chômage sont tous reliés, en partie, à la piètre réussite scolaire.

Pour la société, la sécurité professionnelle et financière passe par l'éducation, et le secteur public est censé combler le fossé entre les différents avantages dont jouissent les enfants qui le fréquentent. Bien que l'on ait adopté des mesures spéciales et fait plusieurs interventions au niveau de l'école, en vue de promouvoir l'égalité des résultats éducationnels pour les enfants pauvres, les évaluations sont partagées quant à ce qui en est résulté, eu égard aux objectifs poursuivis.

Le présent document examine l'incidence de la pauvreté sur les enfants et en particulier, la situation des enfants pauvres dans les écoles élémentaires et secondaires. Il fait état de diverses initiatives axées sur l'école qui ont été prises (surtout au Canada) pour leur venir en aide. Les dernières sections traitent brièvement de l'école comme agent de changement social et donnent quelques suggestions en ce qui a trait aux interventions futures en faveur des enfants défavorisés.

La pénurie relative de recherches récentes sur l'incidence de la pauvreté en milieu scolaire s'explique sans doute par une décennie d'efforts de la part des pouvoirs publics et politiques pour marginaliser les personnes - et les questions - associées à la pauvreté. Le présent document s'inscrit dans la foulée du regain d'intérêt, et de la détermination accrue qu'on a pu observer récemment, en vue de renverser les tendances et de résoudre les problèmes qui risquent de s'éterniser, si on ne s'y attaque pas.

1.0 APERÇU

La population canadienne aime bien croire que tous les enfants, peu importe le milieu d'où ils sont issus, auront une enfance stimulante, sûre et heureuse, et se transformeront en adultes bien équilibrés. Plus particulièrement, les parents espèrent que leurs enfants auront la possibilité de se développer, de maximiser leur potentiel et de connaître ce qu'il est convenu d'appeler "le succès", c'est-à-dire notamment avoir un bon emploi et jouir de la sécurité financière.

On clame depuis longtemps que l'éducation représente le levier institutionnel pour réaliser l'égalité. De façon un peu simpliste, il est généralement admis que si l'on peut garantir aux enfants l'accès à l'éducation et que ceux-ci peuvent compléter au moins leur douzième année, ils seront assurés d'un emploi (de préférence bien vu), d'un revenu décent et d'une vie intéressante, peu importe la définition qu'on en donne.

Outre ces avantages d'ordre personnel, on s'attend que la scolarisation joue un rôle capital au sein d'une société industrialisée (ou postindustrielle) et forme des personnes hautement qualifiées qui pourront s'adapter facilement à l'évolution de l'organisation du travail, ce qui en retour garantira la santé de l'économie.

On oublie cependant que l'éducation change l'individu et non pas seulement ses compétences; les données des sondages de l'Institut canadien de l'opinion publique confirment d'ailleurs cette constatation. À mesure que s'accroissent les niveaux de scolarité, s'accroît également le soutien en faveur d'une politique sociale égalitaire et progressiste. Une population mieux instruite devrait être une population mieux informée (Porter, Porter et Blishen, 1973).

Les faits sont toutefois loin de donner raison aux tenants de la théorie de l'éducation comme instrument "égalisateur". Le fait de grandir dans la pauvreté expose davantage les enfants à une multitude de problèmes. En somme, selon un document du Conseil national du bien-être social (mars 1975, p. 1) : "Quand on est pauvre, les jeux sont faits : on devra lutter pour monter, toute sa vie." (traduction)

Le présent document traite de la situation des enfants pauvres à l'école. Il donne d'abord un aperçu de la pauvreté au Canada, puis de ses effets sur les enfants. Suivent un exposé détaillé des recherches qui font état de la façon dont les enfants de familles à faible revenu se débrouillent à l'école et une description des théories qui ont été avancées pour expliquer leur rendement, ainsi que des interventions scolaires visant à favoriser "l'égalité d'accès à l'éducation". Le texte se termine par une brève discussion de l'efficacité limitée de ces interventions.

2.0 LE CONCEPT DE "DÉFAVORISÉ"

Le concept de "défavorisé" est difficile à définir. On l'applique à différents genres et à des degrés divers de désavantages sur les plans financier et émotionnel, de même qu'à la discrimination sociale. Dans le présent document, il s'agit de désavantages financiers; par conséquent les termes "pauvre", "à faible revenu", "de statut socio-économique inférieur", "défavorisé" et "classe ou couche sociale inférieure" seront tour à tour employés dans le même sens.

Il est important de souligner que les enfants défavorisés ne sont pas nécessairement dépourvus sur le plan culturel. Même si l'on peut déceler certaines différences entre les classes sociales, quant aux valeurs, aux attitudes et aux modes de vie, cela ne veut pas dire que les personnes d'un statut socio-économique inférieur soient "incultes" ni que leur seule

culture soit celle de la pauvreté. Il est vrai que les problèmes scolaires (en particulier les échecs) placent souvent l'enfant "culturellement défavorisé" dans une situation très désavantageuse au sein de la société et que celui-ci a de bonnes chances de reproduire la condition sociale de ses parents, mais on ne peut affirmer pour autant que ce soit là une issue inévitable (Pike, 1970).

2.1 Définition de la pauvreté

Pour les fins du présent document, la pauvreté s'entend d'un accès insuffisant à des biens et à des services de base, ainsi qu'à des possibilités qui sont communément offertes aux segments plus favorisés de la population canadienne et qui sont reconnues comme étant nécessaires à un niveau de vie décent.

L'accès limité aux biens, aux services et aux possibilités provient surtout de l'insuffisance du revenu. Les opinions sont très partagées quant au niveau de revenu à partir duquel on est ou devient pauvre. Aux fins du présent document, il s'agit des niveaux qui, selon Statistique Canada, représentent le "seuil de la pauvreté" (voir l'appendice). En règle générale, on atteint le seuil de la pauvreté lorsque, la plupart du temps, 58,5 pour cent du revenu (20 points de pourcentage au-dessus de la moyenne) est consacré à la nourriture, aux vêtements et au logement. Le seuil varie selon la taille de la famille et de la collectivité. Par exemple, en 1988, une famille de quatre, vivant dans une agglomération de 500 000 habitants et plus, était considérée comme pauvre lorsque son revenu était inférieur à 23 543 $ (seuil de la pauvreté). Pour la même famille, dans une agglomération de moins de 30 000 habitants, le seuil de la pauvreté aurait été de 19 457 $.

Il faut souligner que le revenu de la plupart des Canadiens défavorisés est substantiellement inférieur au seuil de la pauvreté. Par exemple, une femme chef de famille monoparentale ayant un enfant, travaillant à plein temps et à longueur d'année, au salaire minimum en Ontario ou au Québec (4,75 $ l'heure) a gagné au maximum 9 880 $ en 1988. Ce montant est inférieur de 5 393 $ aux 15 273 $ fixés comme seuil de la pauvreté pour une famille de deux vivant dans une ville de 500 000 habitants et plus.

De même, les familles ou les individus dont le revenu est à peine supérieur au seuil de la pauvreté ne sont pas, en réalité, dans une meilleure situation que ceux dont le revenu est égal ou inférieur au seuil de la pauvreté, même s'ils ne sont pas considérés techniquement comme pauvres.

Diverses organisations de politique sociale, notamment le Conseil canadien du développement social et le Conseil de planification sociale du Toronto métropolitain ont mis au point leur propre définition du seuil de la pauvreté. Selon ces définitions, il y a bien plus de Canadiens pauvres que ne l'indiquent les calculs de Statistique Canada.

Les pauvres dans la population canadienne : Qui sont-ils?

On trouvera à l'appendice des données sur la pauvreté; en voici quelques traits saillants.

Selon les statistiques les plus récentes (1987), 3 535 000 personnes (hommes, femmes et enfants) sont pauvres, soit 14,1 pour cent de la population canadienne totale. Même si la pauvreté a régressé au cours des années 70, la proportion de pauvres a fortement augmenté durant la première moitié des années 80, en raison de la récession de 1981-82, atteignant même 17,3 pour cent en 1984. La situation s'est améliorée au cours des dernières années, mais le pourcentage de pauvres demeure toujours élevé et est à peine inférieur à celui qui a précédé la récession.

C'est à Terre-Neuve que l'on trouve le taux de pauvreté le plus élevé au Canada : 20,8 pour cent de la population est en-dessous du seuil de la pauvreté. L'Ontario, avec 10,3 pour cent, a le taux le plus bas de toutes les provinces. L'enquête de Statistique Canada sur laquelle sont fondées ces données ne comprenait pas les territoires.

2.2 Les familles pauvres

La pauvreté des familles suit une tendance analogue. En 1981, 12 pour cent de toutes les familles canadiennes étaient pauvres. En 1984, le taux a grimpé à 14,5 pour cent, puis a diminué à 11,3 pour cent en 1987 (777 000 familles).

Les couples sans enfant connaissent moins la pauvreté que les familles. Leur taux de pauvreté est de 7,6 pour cent, comparativement à 15,2 pour cent chez les familles ayant un enfant, à 13,9 pour cent chez les familles ayant deux enfants et à 21,7 pour cent chez les familles comptant trois enfants et plus.

Pour les mères chefs de famille monoparentale, le risque d'être pauvres est cinq fois plus élevé que pour les familles biparentales. Selon les données de 1987, 56,6 pour cent des familles monoparentales ayant une femme à leur tête étaient pauvres. Bien que le taux de pauvreté de ces femmes ait diminué depuis 1985 - il était alors de 60,4 pour cent - il demeure néanmoins très élevé.

Chez les jeunes familles, le risque de connaître la pauvreté est plus grand que la moyenne : 27,2 pour cent des familles dirigées par des personnes de moins de 25 ans sont pauvres.

Le taux de pauvreté des familles est le plus élevé à Terre-Neuve (18,9 pour cent) et le moins élevé en Ontario (7,8 pour cent).

Plus de la moitié (53,6 pour cent) des familles canadiennes à faible revenu sont composées de travailleurs et de travailleuses pauvres, c'est-à-dire qu'elles ont à leur tête une personne faisant partie de la population active (ayant un emploi ou étant à la recherche d'un emploi). On peut classer ces familles dans la catégorie des travailleurs pauvres, puisque la majorité de leur revenu provient de leur travail, mais qu'elles n'en sont pas moins pauvres.

2.3 Les enfants pauvres

Le taux de pauvreté chez les enfants est monté en flèche lors de la récession, puis a diminué quelque peu ces dernières années, mais il reste toujours considérable. En 1987, au Canada, 16,9 pour cent des enfants de moins de seize ans vivaient dans la pauvreté, (955 000 sur un total de 5 642 000). Bref, un enfant sur six est pauvre.

Les enfants de familles monoparentales sont plus susceptibles de connaître la pauvreté que les enfants de familles biparentales. Sur un total de 528 400 enfants de moins de seize ans vivant dans des familles monoparentales dirigées par une femme, 348 700 (66 pour cent) sont pauvres. En d'autres termes, deux enfants sur trois qui vivent avec une mère seule sont élevés dans la pauvreté. Le taux de pauvreté des enfants de famille biparentales en 1987 était de 11,4 pour cent (561 800 sur un total de 4 946 500).

Sur un total de 955 000 enfants provenant de familles à faible revenu au Canada, 561 800 (58,8 pour cent) vivent dans des familles biparentales; 348 700 (36,5 pour cent) sont de familles monoparentales dirigées par une femme et le reste, soit 44 500 (4,7 pour cent) vivent avec un père seul.

Le taux de pauvreté chez les enfants est le plus élevé à Terre-Neuve (25,9 pour cent) et le moins élevé en Ontario (12,3 pour cent).

Pour affligeantes qu'elles soient, ces statistiques ne peuvent traduire ce que grandir dans la pauvreté signifie vraiment.

2.4 Le lien entre la pauvreté et le bien-être des enfants

Les privations financières ont des effets directs et indirects tant sur les parents que sur les enfants. Même si la pauvreté n'entraîne pas inévitablement une détérioration de la santé physique et mentale, le lien entre la pauvreté et le bien-être est cohérent et prévisible. Lorsqu'on doit vivre avec un faible revenu, on court davantage de risques de contracter toutes sortes de maladies, physiques aussi bien que mentales.

La pauvreté agit parfois de façon indirecte. Ainsi, la vie dans un logement insalubre et peu sûr, la surpopulation, le travail dans un milieu dangereux, une exposition plus grande aux substances toxiques, une forte densité de circulation, un milieu propice à la criminalité et le manque d'installations récréatives sont tous des facteurs qui accroissent les risques de blessure et de mauvaise santé.

Il en va de même de la malnutrition, qui résulte soit du manque de nourriture, soit de sa mauvaise qualité. Il est souvent aussi plus difficile pour les pauvres d'avoir accès aux services et à l'information sur les soins de santé, selon l'endroit où ils vivent et la disponibilité des services de transport et de garderie. Les problèmes de santé ne sont alors pas traités, et il est moins probable que les gens pauvres adoptent des pratiques d'hygiène préventive. Le stress qu'engendre la vie dans la pauvreté est souvent responsable du peu de succès des mesures visant à corriger de mauvaises habitudes (tabagisme, alcoolisme, toxicomanie, manque d'exercice).

Les enfants élevés dans les familles à faible revenu sont particulièrement exposés aux conséquences de la pauvreté. Le D[r] Chavdrakant P. Shah, de l'hôpital pour enfants de Toronto (Ontario), a étudié les effets de la pauvreté sur les jeunes Canadiens. En plus de mener ses propres recherches, il a passé en revue des études effectuées au Canada, aux États-Unis et en Grande-Bretagne; celles-ci ont révélé une relation significative entre la pauvreté et toutes sortes de problèmes d'ordre physique, psychologique, émotionnel et comportemental chez les enfants.

Le D[r] Shah a établi la liste suivante des effets de la pauvreté sur la santé des enfants (1986) :

2.4.1 Effets sur la santé physique :

* Le taux de mortalité infantile est 2,5 fois plus élevé dans les secteurs les plus pauvres de Toronto que dans les secteurs les plus aisés. Pour l'ensemble du Canada, le taux est 1,9 fois plus élevé.

* Les décès attribuables aux malformations congénitales sont 1,5 fois plus élevés chez les pauvres.

* Les décès attribuables aux maladies infectieuses sont 2,5 fois plus élevés.

* Les décès attribuables aux accidents sont deux fois plus fréquents chez les enfants pauvres. Les décès dus à un incendie, à une chute, à la noyade et aux accidents d'automobile sont quatre fois plus fréquents.

* Deux fois plus de bébés pauvres que de bébés riches pèsent peu à la naissance, et les prématurés sont également plus nombreux chez les pauvres.

* Les enfants pauvres sont d'une taille et d'un poids inférieurs aux autres.

D'autres affections sont également associées à la pauvreté, notamment :

* Le syndrome de la mort soudaine chez les nourrissons
* L'obésité chez les filles
* Le taux élevé de plomb dans le sang
* L'anémie due à une carence en fer
* La carie dentaire
* L'infection des voies respiratoires supérieures
* L'infection chronique des oreilles
* La déficience mentale

2.4.2 Effets sur la santé mentale :

* Taux plus élevés de suicide
* Taux plus élevés d'homicide
* Plus forte incidence de la toxicomanie
* Plus forte incidence de l'abus d'alcool et de drogue
* Plus forte incidence de comportement antisocial
* Plus forte incidence de troubles d'apprentissage
* Plus grand nombre de cas d'enfants maltraités
* Rendement scolaire inférieur

2.4.3 Obstacles aux soins de santé :

* Accessibilité moindre
* Disponibilité moindre
* Manque de coordination
* Manque de soins préventifs
* Manque de soins complets
* Problèmes de communication

Les termes cliniques masquent souvent l'ampleur des tragédies personnelles, comme en témoignent les nombreuses lettres d'enseignants et d'enseignantes que la FCE a interrogés dans le cadre de son étude sur la situation des enfants pauvres en milieu scolaire. Voici des extraits de ces lettres qui confirment la tendance des résultats de la recherche.

> "La faim et la malnutrition engendrent de graves problèmes chez les enfants, sur les plans physique et psychologique. Un enfant affamé peut difficilement fixer son attention. L'enfant qui arrive à l'école sans avoir mangé a bien peu d'énergie pour se concentrer sur ses leçons. Il n'est pas rare qu'il s'endorme sur son pupitre."

"Il existe de nombreux facteurs de risque inhérents à la pauvreté qui influent sur le développement des enfants de ce groupe socio-économique défavorisé. Les enfants pauvres sont impuissants à changer leur vie. Ce sentiment d'impuissance et de désespoir influence l'attitude qu'ils ont vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres."

"Il y a deux ans, j'avais un élève qui tombait endormi à peu près vers 13 h 30 tous les jours. Il était dans une classe d'enseignement correctif en disciplines linguistiques. J'en ai parlé à sa mère, qui m'a dit qu'il livrait des prospectus à 5 h tous les matins et qu'il revenait à la maison pour dormir un peu jusqu'au moment de partir pour l'école. Elle a dit qu'il pleurait souvent parce qu'il avait froid aux mains. Imaginez : Il était en deuxième année!"

"La promiscuité et les jeux sans surveillance favorisent certains comportements chez les enfants, dont le recours trop fréquent à la violence pour résoudre les conflits. Bref, ils ont tendance à se battre énormément. Des mesures rigoureuses à l'école ont permis d'établir un climat beaucoup plus calme au cours de l'année dernière, mais à cause du va-et-vient constant des élèves, le maintien de la paix pose un défi perpétuel."

"Le manque de vêtements convenables, surtout dans les périodes de grand froid, la malnutrition, les retards et l'école buissonnière sont d'autres défis auxquels nous devons faire face." (traduction)

Une discussion plus détaillée de ce genre de problèmes dépasserait la portée du présent document. Néanmoins, la liste du Dr Shah et les extraits de lettres présentés ci-dessus donnent une bonne idée des innombrables difficultés auxquelles sont confrontés les enfants de milieu défavorisé.

Le Dr Shah et d'autres ont décelé un "rendement scolaire inférieur" chez les enfants pauvres. Nous allons étudier cette question de plus près.

2.5 La pauvreté et la réussite scolaire

L'égalité d'accès à l'éducation est un objectif établi depuis longtemps au Canada. Toutes les provinces ont adopté des lois sur la fréquentation scolaire obligatoire depuis au moins 1943, et par conséquent, la presque totalité des enfants de six à quatorze ans sont inscrits à plein temps dans les écoles du pays. Depuis lors, le nombre de Canadiens et de Canadiennes ayant terminé des études supérieures n'a cessé d'augmenter.

La persévérance scolaire s'explique en partie par les tendances au sein de la population active. On exige des niveaux de scolarité de plus en plus élevés pour occuper certains emplois; la disponibilité d'une main-d'oeuvre plus scolarisée a incité les employeurs à hausser leurs normes en la matière. Avant la Deuxième Guerre mondiale, les employeurs exigeaient rarement un diplôme d'études secondaires, alors que de nos jours un diplôme universitaire est une des conditions préalables à l'exercice de nombreux emplois (Hunter, 1981).

Le niveau de scolarité est un facteur très prévisible d'ascension sociale, de stabilité d'emploi et de revenu supérieur. Il existe un lien étroit entre la pauvreté et le niveau de scolarité : ceux qui possèdent les niveaux de scolarité les plus bas ont le plus de chance de se retrouver sous le seuil de la pauvreté. Par exemple, une famille ayant à sa tête une personne qui n'a pas de diplôme d'études secondaires risque quatre fois plus d'être pauvre qu'une autre dirigée par une personne possédant un diplôme universitaire (Conseil national du bien-être social, avril 1988).

Le milieu socio-économique des élèves continue d'exercer une influence sur leurs résultats scolaires. On constate toujours des inégalités graves et décourageantes entre les classes sociales pour ce qui est des aspirations aux études secondaires et postsecondaires, des aspirations professionnelles et du nombre d'années de scolarité complétées (Richer, 1988).

Des recherches ont été effectuées auprès de divers groupes ayant le même nombre d'années de scolarité pour savoir s'ils recevaient une compensation égale (mesurée d'après le revenu). Les résultats ont été affligeants. Ainsi McRoberts (1979), qui a étudié le revenu des hommes au Canada a constaté que le milieu d'origine, mesuré d'après la situation socio-économique du père, était un facteur prépondérant, en ce sens que le revenu augmentait à mesure que l'on avançait vers les couches sociales supérieures. Il a également constaté qu'en règle générale, il existait une corrélation entre le revenu et le nombre d'années de scolarité. Toutefois, un homme dont le père avait moins d'années de scolarité et une profession semi-spécialisée gagnait moins que celui dont le père était plus scolarisé et exerçait une profession de col blanc, même si les deux fils avaient un niveau de scolarité égal. L'écart de revenu s'accroissait avec le nombre d'années de scolarité complétées.

McRoberts conclut : "...Les enfants provenant d'une couche socio-économique inférieure sont, dans un certain sens, doublement défavorisés. D'une part, leur niveau de scolarité sera inférieur, en termes absolus, à celui des enfants qui viennent d'un milieu plus privilégié et, d'autre part, leurs efforts donneront un taux de rendement inférieur." (p. 2) (traduction)

Si le niveau de scolarité est un facteur prévisible, d'autres variables (d'ordre personnel, social, structurel et politique) n'en exercent pas moins de l'influence, à des degrés divers, sur le bien-être futur. La capacité de l'éducation de favoriser l'égalité des résultats (et non pas seulement l'égalité d'accès) au regard de ces facteurs sera discutée plus loin dans le présent document.

3.0 LES ENFANTS PAUVRES À L'ÉCOLE

L'influence de l'école sur la situation financière future est particulièrement importante dans le cas des enfants qui vivent dans la pauvreté. Des recherches menées dans de nombreux pays ont clairement établi que les enfants pauvres éprouvaient davantage de difficultés à l'école et avaient des possibilités limitées d'études supérieures. Pour ces enfants, la scolarisation n'est pas le processus enrichissant et prometteur qu'il est pour les enfants de la classe moyenne et de la classe moyenne supérieure. Il semble bien, d'ailleurs, qu'il s'agisse là d'un phénomène mondial. Une enquête statistique menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDÉ) auprès de 19 pays membres conclut :

> "Les données relatives à la participation à l'enseignement par catégories sociales sont trop limitées pour que l'on puisse faire une analyse comparative internationale ou chronologique des disparités sociales, mais ce phénomème est de toute évidence universel. Pratiquement, dans tous les pays considérés, les possibilités d'études sont très vastes pour les enfants des classes supérieures, satisfaisantes pour ceux des classes moyennes et nettement insuffisantes pour ceux des classes inférieures ou d'origine rurale. Les disparités peuvent être plus grandes dans certains pays que dans d'autres, mais dans la plupart des cas, les similitudes sont plus marquées que les différences. En résumé, les disparités sociales en matière de participation à l'enseignement semblent être une caractéristique générale et constante des structures d'enseignement de tous les pays. Les changements qui ont pu se produire sont intervenus progressivement et n'ont pas jusqu'à présent modifié sensiblement la situation décrite ci-dessus." (p. 16)

En règle générale, lorsqu'on les compare aux enfants de la classe moyenne ou supérieure, les enfants pauvres sont beaucoup plus susceptibles d'éprouver des difficultés à l'école. L'extrait suivant d'une lettre adressée à la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants illustre bien les nombreux problèmes de ces élèves, ainsi que les frustrations du personnel enseignant dans les écoles fréquentées par les enfants pauvres.

"Je suis une enseignante-ressource et j'ai dans mes dossiers le cas d'un enfant extrêmement défavorisé provenant d'une famille pauvre et alcoolique. Timmy est entré à l'école il y a cinq ans et a passé deux ans en première année dans un état d'hébétude, totalement inconscient de ce qui se passait autour de lui.

Il a été "placé" en deuxième année où il a continué d'ignorer des demandes aussi simples que : "ouvrez vos livres". Il était inconcevable de lui accorder une promotion à la fin de l'année, car il ne pouvait toujours pas lire, ni écrire, ni faire des calculs simples. Vers le milieu de la deuxième année, c'est-à-dire sa quatrième année à l'école, il s'est réveillé soudainement et a commencé à répondre et à lire puis, petit à petit, a appris à compter.

Timmy est maintenant en troisième année et même s'il lui faut beaucoup de temps pour venir à bout de ses travaux en classe, il va quand même très bien. Les tests psychologiques qu'il a subis ont révélé un quotient intellectuel supérieur à la moyenne, mais il semble que Timmy a eu besoin de presque cinq ans pour commencer à rattraper ses années préscolaires de privation.

Il vit dans un foyer sans aucun stimulant. Les parents sont tous deux des chômeurs alcooliques et la pauvreté est omniprésente. Timmy manque souvent l'école parce qu'il fait trop froid pour qu'il se lève, vu qu'on n'a pas d'argent pour acheter du combustible et que papa a oublié de fendre du bois. Il n'y a personne non plus pour réveiller Timmy le matin. Lorsqu'il arrive à l'école, son goûter - quand il en a un - se résume normalement à un petit gâteau, un sac de croustilles et une boisson gazeuse. Il y a cinq autres enfants dans la famille; une des soeurs de Timmy en est à sa troisième année à l'école mais son rendement scolaire correspond à celui des élèves du palier pré-élémentaire. Les deux enfants manifestent un réel talent en dessin, mais comment pourraient-ils surmonter les obstacles engendrés par leur pauvreté et exploiter ce talent?

Il est bien triste de devoir travailler avec des jeunes habiles et talentueux, et de se sentir incapables de les aider à développer leur potentiel et à devenir des adultes indépendants et autonomes. La pauvreté dans laquelle ils vivent mine toutes leurs énergies et les prive de leur droit à une enfance dans un climat de saine motivation.

Que peut-on faire pour aider ces jeunes victimes de la pauvreté à faire face à leur environnement et à s'en sortir? Timmy fait des progrès, mais pour combien de temps et jusqu'à quel point; cela dépendra de sa santé et, chose certaine, il ne mange pas convenablement.

Je suis très heureuse du réveil de Timmy, mais en même temps pessimiste quant à son avenir, car il n'a aucune chance.

Il est vraiment honteux que dans un pays riche comme le Canada, des enfants vivent dans un tel état de pauvreté." (traduction)

3.1 La faim

La faim chez les enfants n'est pas un problème exclusivement rattaché à la fréquentation scolaire, mais nous en parlerons ici car cela nuit à leur rendement à l'école.

Symptômes

Les symptômes de la faim chez les enfants sont nombreux : pleurs, vomissements, pâleur, faiblesse, crampes d'estomac, maux de tête, étourdissements et fatigue. Il arrive aussi que les enfants soient maussades, hostiles, irritables, turbulents, somnolents, incapables de se concentrer et moins portés à apprendre.

Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi les enfants affamés et mal nourris ont des problèmes à l'école. La malnutrition influence non seulement le développement à long terme de l'enfant, mais aussi son rendement de tous les jours.

Pour pouvoir faire leur journée, les corps des enfants ont besoin de refaire le plein d'énergie et d'éléments nutritifs dès le lever. Le petit déjeuner est le plus important repas de la journée, mais c'est celui que sauteront la plupart du temps tous les membres de la famille. Bien que les enfants de toutes les couches sociales puissent arriver à l'école sans avoir pris de petit déjeuner, le problème est plus grave chez les enfants de famille à faible revenu parce qu'il n'y a tout simplement pas assez d'argent pour acheter de la nourriture pour tous les repas. Un bon dîner ne peut pas toujours compenser les effets néfastes de l'absence de petit déjeuner et de déjeuner.

De nombreuses données, tant anecdotiques qu'empiriques, révèlent une relation importante entre le petit déjeuner et l'éducation. Ainsi, le Food Research and Action Center a mené, en 1972, une étude sur le programme national de promotion du petit déjeuner à l'école (National School Breakfast Program) implanté aux États-Unis en 1970. On y mentionne notamment les recherches menées en Iowa qui ont démontré l'importance du repas du matin. On a évalué le rendement, sur le plan physique et mental, chez divers groupes d'âge qui n'avaient pas pris de petit déjeuner, puis de nouveau lorsqu'ils avaient consommé un repas dont la valeur nutritive s'échelonnait entre 0 et la norme acceptée. Les personnes dont le petit déjeuner avait été inadéquat étaient moins efficaces vers la fin de la matinée, comme l'a démontré leurs résultats physiologiques plus faibles dans toute une variété de tests. Les enfants qui ont faim ne peuvent pas travailler à leur pleine capacité en classe. Ils ont de la difficulté à rester attentifs, à se concentrer et ne peuvent apprendre facilement.

3.2 Manque de garderies

Bien sûr, il n'y a pas seulement les familles pauvres qui souffrent du manque de garderies convenables et à prix abordable, mais pour elles, il est particulièrement difficile d'obtenir les services nécessaires. Même si à présent la majorité du financement public des services de garde d'enfants prend la forme de subventions aux familles à faible revenu, on constate, ironiquement, que la plupart de celles qui sont admissibles à ces subventions ne les reçoivent pas. La raison principale est le manque de places dans les garderies agréées; pour recevoir une subvention, les parents doivent en effet trouver une place en garderie agréée (Conseil national du bien-être social, décembre 1988).

La pénurie de places et, dans certains cas, l'absence d'une subvention intégrale forcent de nombreux parents à faible revenu à prendre d'autres arrangements qui sont loin d'être l'idéal. Certains d'entre eux comptent sur la parenté et les amis. D'autres doivent laisser les enfants sans surveillance plus souvent qu'ils ne le voudraient. D'autres encore, qui auraient besoin

de travailler à l'extérieur ou voudraient le faire, ne le peuvent pas faute de garderies. Il existe bien peu de services de garde d'enfants pour les parents qui travaillent par quart ou dont les horaires de travail sont instables. Pour un bon nombre d'entre eux, l'aide sociale représente la seule solution de rechange (Conseil national du bien-être social, décembre 1988).

Des arrangements aussi précaires peuvent, en fin de compte, toucher autant les élèves de l'élémentaire que du préscolaire. Ce que les enfants apprennent et les expériences qu'ils vivent dans les établissements préscolaires influencent sans aucun doute leurs aptitudes. Les enfants d'âge scolaire qui n'ont pas accès à des services de garde avant et après l'école sont trop souvent des "enfants à la clé" laissés à eux-mêmes, quand ils n'ont pas à s'occuper de leurs frères et soeurs plus jeunes. Il est plus facile aux parents de la classe moyenne de trouver des solutions de rechange, car ils ont un meilleur accès aux programmes offerts et sont mieux en mesure de s'occuper du transport et des innombrables détails que comporte la garde des enfants, dans un pays où il n'existe pas de système universel ou uniforme.

3.3 Problèmes de comportement

Plusieurs études ont révélé que les enfants de familles à faible revenu avaient tendance à être hyperactifs, agressifs, indociles ou rebelles, et à manquer de maîtrise d'eux-mêmes (Offord, Last et Barrette, 1985; Wright, Mary J., 1983). On ne peut évidemment affirmer qu'il existe une relation évidente de cause à effet, ni suggérer que ces caractéristiques sont universelles. Néanmoins, la constance de ces caractéristiques en tant que manifestations de la pauvreté nous oblige à considérer que les problèmes de comportement pourraient être effectivement associés à la pauvreté.

3.4 Faible estime de soi

Un grand nombre d'études citent l'absence d'estime de soi et de confiance en soi comme caractéristiques des enfants défavorisés. La plupart des chercheurs attribuent cela à divers facteurs, dont la discrimination, les échecs répétés et le style parental autocratique. Les enfants pauvres ont aussi tendance à croire qu'ils ont peu de pouvoir ou de responsabilité à l'égard de ce qui leur arrive (Wright, Mary J., 1983). Malheureusement, il semble que les élèves d'aujourd'hui, qui ont de plus en plus tendance à hiérarchiser, ridiculisent souvent leurs camarades dont l'hygiène, la tenue vestimentaire ou la situation de fortune laissent à désirer. Les normes fixées par la classe moyenne sont très élevées, et les conséquences peuvent être graves si on les enfreint. Les gagnants et les perdants sont étiquetés selon un système de classes immuable.

3.5 Motivation moindre à apprendre

Les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage et certaines connaissances s'élaborent durant les années préscolaires, mais ce ne sont pas tous les enfants qui acquièrent les habiletés et les concepts qu'ils seraient censés posséder à leur entrée à l'école. Les enfants pauvres peuvent devenir moins motivés à apprendre lorsqu'ils n'ont pas la chance de s'amuser avec des jouets éducatifs stimulants au foyer. Aussi, leurs efforts pour maîtriser leur environnement ne sont pas renforcés et leurs impulsions naturelles à explorer et à apprendre sont diminuées d'autant (Wright, Mary J., 1983). Il arrive souvent que les séances devant l'appareil de télévision tiennent lieu de jeux actifs et d'expériences d'apprentissage.

3.6 Retard dans le développement intellectuel

Les styles et les stratégies de connaissance des enfants défavorisés semblent les empêcher d'utiliser efficacement leurs aptitudes intellectuelles.

Les retards au niveau de la lecture sont évidents chez certains jeunes défavorisés. On trouve beaucoup moins souvent des livres et des illustrations dans les foyers pauvres que dans les riches. Les parents à faible revenu sont moins enclins à faire la lecture aux enfants, à leur raconter des histoires, à leur montrer des images et à participer à des jeux faisant appel à l'imagination. La capacité d'imagination chez ces enfants semble donc relativement faible (Wright, Mary J., 1983).

Dans les écoles des quartiers du centre-ville de Vancouver, le personnel enseignant de la maternelle constate régulièrement que les élèves accusent un retard d'au moins une année, parfois plus, par rapport aux élèves des quartiers plus aisés de la ville. Les enseignants et enseignantes de première année, pour leur part, font état d'une moins grande maturité pour l'apprentissage de la langue et d'une plus faible capacité de discrimination auditive et visuelle, qui est essentielle à l'apprentissage de la langue parlée et écrite (Vancouver Elementary School Administrators' Association, juin 1988).

Parce que les habiletés rattachées à la lecture sont au coeur même des objectifs des programmes d'études à ces paliers, les retards dans le développement peuvent à leur tour créer des difficultés dans les disciplines linguistiques et d'autres matières à mesure que les enfants avancent. Vers la quatrième année, nombreux sont les enfants pauvres qui accusent un retard de deux ans en moyenne par rapport à leurs camarades; lorsqu'ils approchent de la septième année, l'écart est parfois irréversible pour certains (Vancouver Elementary School Administrators' Association, juin 1988).

Les recherches révèlent en outre que les enfants pauvres réfléchissent moins longtemps avant d'exécuter des tâches exigeant de la discrimination et font davantage d'erreurs que les enfants de la classe moyenne. Ces résultats donnent à entendre que les enfants pauvres prennent moins de temps pour assimiler l'information avant de donner une réponse. Ils ont aussi de la difficulté à traiter l'information sous une forme représentative ou symbolique. Leur capacité d'abstraction et de conceptualisation est plus faible, même lorsque leur intelligence pratique est normale (Wright, Mary J., 1983).

Ces difficultés peuvent provenir des circonstances dans lesquelles sont élevés les enfants défavorisés. Par exemple, le manque d'organisation à la maison (heures régulières de repas et ainsi de suite), ainsi que la surpopulation, le bruit et le désordre peuvent restreindre leur capacité de discriminer les stimuli sensoriels et d'écouter attentivement.

Les parents à faible revenu passent moins de temps à converser avec leurs enfants et communiquent avec eux par des phrases plus courtes. Leurs conversations, contrairement à celles des parents de la classe moyenne, ont moins tendance à favoriser la réflexion et le brassage d'idées. En outre, ces parents découragent souvent, et même punissent, leurs enfants qui posent des questions, car ils y voient une menace à leur autorité (Wright, Mary J., 1983).

3.7 Rendement inférieur

Une étude longitudinale de cinq ans, portant sur 4 500 enfants inscrits en première année dans les écoles publiques de Toronto, a révélé qu'au moment où la plupart d'entre eux sont entrés en cinquième année, près de la moitié de ceux qui provenaient des couches socio-économiques inférieures étaient dans les classes destinées aux enfants en difficulté ou accusaient un retard d'un an ou deux (Gershman, 1977).

Dans les tests normalisés de quotient intellectuel, les résultats des enfants défavorisés sont aussi de dix à quinze points inférieurs à ceux des autres enfants. Les limites de ces tests sont bien connues; ils ne mesurent pas l'intelligence innée, et ne peuvent d'ailleurs pas le faire. Ils déforment aussi sans aucun doute la réalité des différences entre les classes sociales pour ce qui est de l'intelligence et de la réussite, car les ressemblances en matière d'intelligence, d'après les mesures, sont tout aussi prononcées que les différences. Bien des enfants défavorisés peuvent se révéler beaucoup plus éducables que ne le laissent croire leurs résultats actuels, pour peu qu'ils reçoivent les stimuli nécessaires (Pike, 1970). Néanmoins, bien des décisions importantes en matière d'éducation sont encore fondées en grande partie sur les tests de quotient intellectuel.

3.8 Participation moindre aux activités parascolaires

Une étude, menée récemment à Ottawa, a comparé les enfants de la classe moyenne aux enfants qui vivent dans les logements subventionnés et a conclu que ces derniers participaient moins souvent aux activités sportives et récréatives parascolaires. Le taux de participation de ceux-ci aux cours de musique, de hockey et de natation ne correspondaient qu'au tiers ou même à la moitié du taux de participation de ceux-là (Offord, Last et Barrette, 1985). Les coûts et les problèmes associés au transport, aux inscriptions, à l'équipement, aux services de garde et à la dépense d'énergie humaine sont de toute évidence à l'origine de ces disparités. Par exemple, les adolescents défavorisés sont souvent incapables de participer aux activités organisées à l'école, parce qu'ils doivent rentrer à la maison pour prendre soin de leurs frères et soeurs plus jeunes.

Le faible taux de participation des enfants pauvres peut aussi s'expliquer du fait que certaines des écoles qu'ils fréquentent ne peuvent parfois pas se permettre ces activités, surtout lorsque les parents sont censés en assumer les coûts.

3.9 Interactions entre les élèves et le personnel enseignant

Même s'il nous plaît de croire que pour la majorité du personnel, l'enseignement aux enfants défavorisés représente un défi intéressant qui leur procure de la satisfaction, l'observation directe effectuée dans les salles de classe, au Canada et aux États-Unis, révèle généralement des différences dans les interactions du personnel enseignant avec les élèves, selon que ceux-ci proviennent de la classe moyenne ou des couches défavorisées. Ainsi, il semble bien que :

* les enfants de la classe moyenne font plus souvent l'objet de l'attention, des félicitations et autres marques d'appréciation prodiguées par le personnel enseignant;
* les élèves défavorisés sont plus souvent critiqués et punis par le personnel enseignant;
* le personnel enseignant a tendance à adopter une attitude plus encourageante avec les enfants de la classe moyenne et plus dominatrice avec les enfants pauvres;
* le personnel enseignant a tendance à juger dès le début que les enfants défavorisés subiront des échecs.

Les constatations tirées de la recherche menée à Ottawa par Richer vont tout à fait dans le même sens. Il a pu se rendre compte en effet que les contacts étaient plus variés entre le personnel et les élèves de la classe moyenne, et que ceux-ci recevaient davantage d'attention (Richer, 1988).

Il n'y a pas beaucoup de preuves matérielles que le personnel enseignant, parce qu'il partage les valeurs de la classe moyenne, a tendance à faire de la discrimination envers les enfants défavorisés. Bien qu'il puisse considérer la tâche ingrate et les enfants difficiles, cela peut être simplement le reflet de ses aspirations professionnelles, en ce sens qu'il peut ressentir davantage de satisfaction à interagir avec des élèves qui sont éveillés et très motivés (Pike, 1970).

Cela ne veut pas dire, cependant, que le rendement scolaire des enfants ne soit pas influencé par les valeurs et les opinions plus ou moins conscientes du personnel enseignant. Une étude menée en 1964 auprès d'élèves et de décrocheurs du secondaire au Manitoba a révélé qu'un nombre disproportionné des décrocheurs provenaient de familles à faible revenu, et plusieurs d'entre eux estimaient que leurs enseignants et enseignantes les avaient peu encouragé dans leurs études (Sharp et Kristjanson, 1967). Apparemment, bien des élèves pauvres ne voient pas dans leurs enseignants des alliés sympathiques.

Il est prouvé jusqu'à un certain point qu'un encouragement de la part du personnel enseignant (tel que le perçoivent les élèves) peut contribuer grandement à rehausser l'image de soi et les aspirations scolaires des enfants de la classe ouvrière, probablement parce que beaucoup d'entre eux en reçoivent très peu d'ailleurs (Pike, 1970). Baldus et Tribe (1978) ont montré que l'attitude des autres élèves était aussi importante. Aussi tôt qu'en première, en troisième et en sixième année, les élèves des écoles publiques sont non seulement capables de reconnaître les disparités sociales, mais aussi d'établir un lien entre le comportement moral et le rendement, et la classe sociale. Plus précisément, les enfants ont des attentes positives à l'égard des classes socio-économiques supérieures et des attentes négatives à l'égard des couches socio-économiques inférieures.

De nombreux enseignants et enseignantes trouvent difficile et frustrant de travailler auprès des enfants pauvres. À titre d'exemple, voici un extrait d'une lettre reçue par la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants :

> "Mes propres enfants sont très bien nantis, mais ils devront vivre avec d'autres qui ont faim, sont en colère et se sentent désespérés. Je crains beaucoup tant pour les uns que pour les autres. Je n'ai pas fait grand chose pour redresser la situation. Si vous la faites connaître, ce sera au moins un commencement."
> (traduction)

3.10 Répartition en groupes homogènes

La répartition des élèves en groupes dits "homogènes", donc plus ou moins fermés, est très répandue au Canada, même dans les provinces qui ne font officiellement aucune distinction entre les catégories d'élèves. Cette répartition est souvent fondée sur des tests compétitifs et normalisés. Au palier élémentaire, les élèves peuvent être groupés à l'intérieur d'une même classe; au palier secondaire, on les groupe selon les niveaux avancé, général ou fondamental, par exemple. Les tenants de la répartition en groupes homogènes estiment que de cette façon, on peut mieux tenir compte des désirs, des intérêts et des capacités des élèves en fonction de la poursuite éventuelle de leurs études (université, école professionnelle ou technique).

Toutefois, ce sont les enfants pauvres qu'on a tendance à placer au niveau fondamental ou dans les programmes professionnels. Une étude menée par le conseil scolaire de Toronto en 1983 a révélé que les élèves dont les parents occupaient des emplois de classe moyenne avaient presque deux fois plus de chances (88 pour cent) que les élèves de la classe ouvrière (46 pour cent) d'être placés dans les programmes avancés du secondaire menant à l'université (Wright et Tsuji, 1983).

Le niveau où sont inscrits les élèves influe à la fois sur le genre d'éducation secondaire qu'ils recevront et sur leurs chances de poursuivre des études postsecondaires quelconques. En Ontario, il existe une corrélation frappante entre les groupes homogènes et le taux d'abandon scolaire. Alors que seulement 12 pour cent des élèves du niveau avancé quittent l'école avant la fin du secondaire, le taux d'abandon est de 62 pour cent chez les élèves du niveau général et de 79 pour cent chez ceux du niveau fondamental. Les plus touchés seront fort probablement des élèves défavorisés, puisqu'ils sont surreprésentés aux niveaux général et fondamental (Radwanski, 1987). La question à savoir si la répartition en groupes homogènes fait monter ou descendre les taux d'abandon scolaire continue de faire l'objet d'un vif débat. Certaines provinces, dont l'Alberta et le Nouveau-Brunswick, ont pris des mesures rigoureuses en vue d'abolir cette pratique et cherchent d'autres moyens de répondre aux besoins des élèves.

3.11 Attentes et aspirations plus modestes

L'étude de Porter, Porter et Blishen (1973) a permis d'établir un lien évident entre le revenu familial (mesuré d'après la profession du père) et les attentes et aspirations scolaires des élèves. À partir d'une enquête menée en 1971 en Ontario [Survey of Ontario Students' Aspirations (SOSA)], les auteurs ont démontré que l'année d'études à laquelle les élèves prévoyaient quitter l'école, ce qu'ils espéraient faire et s'attendaient de faire par la suite, la façon dont ils choisissaient leurs matières au secondaire et le niveau de difficulté qu'ils choisissaient étaient tous liés à leur classe sociale. Même si cette étude date maintenant de plus de 15 ans, les résultats présentent encore un grand intérêt.

* 24 pour cent des élèves de 10e année appartenant à la classe socio-économique supérieure avaient choisi de quitter tôt le secondaire et de ne pas faire leur 13e année (considérée normalement comme un préalable à l'université), comparativement à 57 pour cent des élèves de la classe socio-économique inférieure. Le pourcentage des élèves qui ont préféré compléter leur 13e année passait de 76 pour cent dans la classe socio-économique supérieure à 43 pour cent dans la classe inférieure.

* Pour toutes les tranches de revenu, le nombre d'élèves qui s'attendaient à obtenir un diplôme universitaire était moins élevé que le nombre d'élèves qui auraient voulu en obtenir un, mais la proportion diminuait à chaque tranche de revenu, passant de 60 pour cent au palier supérieur à 24 pour cent au palier inférieur.

* Les élèves à faible revenu désiraient obtenir un diplôme universitaire après avoir quitté le secondaire, mais seulement 24 pour cent en 12e année et 22 pour cent en 10e année espéraient pouvoir le faire. On constate qu'ils sont déjà bien conscients de leur situation financière et entretiennent, en conséquence, une vision plus réaliste, ou pessimiste, de leur avenir.

* À partir d'une liste d'activités prédéterminées, on a demandé aux élèves de 12e année ce qu'ils désiraient faire après avoir quitté le secondaire. Les élèves des couches sociales supérieures étaient plus intéressés à aller à l'université que ceux des couches inférieures, lesquels désiraient soit intégrer le marché du travail, soit entrer en apprentissage ou fréquenter une école de métiers privée. En d'autres termes, près de 40 pour cent des élèves des tranches de revenu inférieur étaient plus intéressés à gagner de l'argent au plus vite qu'à poursuivre leurs études. En outre, même si 30 pour cent des élèves défavorisés s'attendaient à devoir intégrer immédiatement le marché du travail, 26 pour cent seulement désiraient le faire. Selon Porter et ses collaborateurs, cela indique qu'on les a conditionnés socialement à ce qui leur est "approprié", c'est-à-dire occuper un emploi et gagner de l'argent immédiatement au lieu de poursuivre leurs études.

* On a posé les mêmes questions aux parents du tiers des élèves sondés. Pour toutes les tranches de revenu, les parents avaient des attentes bien supérieures à celles qu'entretenaient leurs enfants. Cependant, la proportion de parents qui s'attendaient que leurs enfants, en douzième année, intègrent le marché du travail immédiatement était de 4 pour cent dans la classe sociale supérieure mais de 31 pour cent dans la classe inférieure. Inversement, le pourcentage de parents qui s'attendaient que leurs enfants poursuivent des études universitaires était de 65 pour cent dans la classe supérieure comparativement à 32 pour cent dans la classe inférieure.

* Les élèves d'une couche socio-économique inférieure étaient plus nombreux à choisir des matières conduisant au marché du travail plutôt qu'à l'université. En 1971, lorsque la recherche SOSA a été menée, les élèves avaient choisi ou avaient été inscrits à l'un des deux programmes suivants : un programme d'études secondaires de cinq ans qui leur permettrait d'entrer à l'université, à l'école de nursing ou à l'établissement de formation pédagogique; ou encore un programme de quatre ans menant directement au marché du travail ou à un collège d'arts appliqués et de technologie. On a trouvé un plus fort pourcentage d'élèves de couche socio-économique inférieure dans le programme de quatre ans et, par conséquent, un plus faible pourcentage dans celui de cinq ans.

3.12 Interruption de la fréquentation scolaire

Chez les membres du personnel enseignant, d'aucuns estiment qu'un mode de vie instable peut indirectement nuire à l'éducation des enfants. On cite par exemple le manque de logements à prix modique, la surpopulation ou la sécurité précaire de l'environnement, qui forcent souvent les familles pauvres à déménager plus fréquemment que les autres. Par conséquent, les enfants défavorisés passent d'une école à l'autre, ce qui n'aide pas à satisfaire leurs besoins éducationnels.

Selon l'étude de Marshall (1986), certaines écoles de la division scolaire de Winnipeg reçoivent, au cours d'un mois normal, entre 15 et 25 nouveaux élèves; certaines en ont même reçu jusqu'à 40. Les fluctuations hebdomadaires sont monnaie courante et le va-et-vient est au plus fort au début du mois. Bien qu'il ne donne aucune raison expliquant cette mobilité, Marshall soutient que ce fort taux de roulement est préjudiciable non seulement aux élèves, mais aussi au personnel enseignant. Celui-ci éprouve de la difficulté à bien connaître ses

élèves, leurs familles et leurs antécédents en ce qui concerne la santé et les études; il faut du temps pour aider l'enfant à s'adapter au programme scolaire et sur le plan social, sans compter que l'arrivée d'un nouvel élève perturbe la routine de la classe. Les arrivants, qui viennent de quitter leurs amis et un environnement familier, sont souvent craintifs, isolés et détachés, d'où leur difficulté à s'adapter à une école nouvelle et différente. Il n'est donc pas rare qu'ils éprouvent des problèmes sur le plan social, scolaire et psychologique.

3.13 Faible taux de fréquentation universitaire

Les diplômés du secondaire qui entrent à l'université sont parvenus au terme d'un long processus que bon nombre de leurs camarades n'ont pu compléter, en particulier ceux qui proviennent de familles défavorisées. Certaines des raisons sont énumérées ci-dessus (aspirations et attentes plus modestes, répartition en groupes homogènes); pour plusieurs, la raison est toutefois vite trouvée : ils n'ont tout simplement pas les moyens d'aller à l'université. À mesure que les politiques d'admission se resserrent, les pressions qui font que de nombreux élèves défavorisés réussissent moins bien les tests normalisés peuvent exclure complètement certains candidats.

3.14 Analphabétisme

Dans l'étude menée récemment par Southam et intitulée Literacy in Canada (1987), on définit l'alphabétisation fonctionnelle comme la capacité de se servir de l'information imprimée pour vivre en société, atteindre les objectifs qu'on s'est fixés, élargir ses connaissances et développer son potentiel. Plus précisément, une personne doit être capable de lire et d'interpréter de la prose, de reconnaître et d'utiliser les renseignements fournis dans les documents et d'appliquer des opérations numériques à des renseignements contenus dans le matériel imprimé (Gilliss, 1988).

L'échantillon de l'étude Southam comprenait 2 398 adultes canadiens. Le taux global d'analphabétisme fonctionnel était de 24 pour cent au Canada en 1987. Le taux s'établissait à 17 pour cent pour les personnes de 18 à 24 ans, et à 45 pour cent pour les personnes de 65 ans et plus. Le taux inférieur des 18 à 24 ans est sans doute une indication que le niveau de scolarité de la population en général s'est amélioré, mais l'analphabétisme est encore chose courante chez les jeunes et il hypothèque certainement leur avenir.

Malheureusement, l'étude Southam a présenté en bloc l'information de base sur les répondants des groupes d'âge de 18 à 24 ans et de 25 à 34 ans. Par conséquent, afin d'étudier les données particulières au premier groupe d'âge, (celui-ci étant d'un intérêt primordial pour le personnel enseignant à l'élémentaire et au secondaire) il a fallu acheter un programme informatique spécial de l'agence Creative Research Group (qui a mené l'étude Southam). Voici le triste tableau qui est ressorti au sujet des 210 jeunes de 18 à 24 ans nés au Canada qui faisaient partie de l'échantillon :

> Nés dans des familles à faible niveau de scolarité, ils n'ont pas eu autant l'occasion qu'on leur fasse la lecture durant l'enfance, ni qu'on leur fournisse des jouets éducatifs au foyer. À cela s'ajoute, dans certains cas, le fait qu'ils soient nés dans un groupe linguistique autre qu'anglophone ou francophone. À l'école, ils sont plus susceptibles d'être classifiés en difficulté d'apprentissage et d'être placés dans des classes spéciales. Ils semblent également souffrir davantage de troubles de la vue et de l'ouïe, et de maladies chroniques (p. 5). (traduction)

Il semble que les hommes soient plus exposés à l'analphabétisme tout comme les enfants de famille ayant un faible niveau de scolarité ou une situation professionnelle inférieure, ainsi que les enfants dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français.

Les activités éducatives au foyer jouent un rôle important dans l'alphabétisation. Le taux d'analphabétisme était plus élevé chez ceux qui ne se rappelaient pas qu'on leur ait fait la lecture dans l'enfance, et chez ceux qui avaient grandi dans des foyers où il n'y avait ni livres ni magazines.

Les analphabètes fonctionnels qui avaient abandonné l'école secondaire ont donné toute sorte de raisons, notamment : la grossesse, l'ennui, le dégoût de l'école, le faible rendement scolaire et les désaccords avec le personnel enseignant.

Il n'est pas surprenant qu'une fois rendus adultes, les analphabètes aient tendance à se détacher du milieu social et à moins participer aux activités communautaires et aux affaires publiques; 25 pour cent des analphabètes sondés (comparativement à 10 pour cent des alphabétisés) regardaient la télévision pendant 30 heures et plus par semaine.

Ces constatations recoupent celles d'autres recherches sur les facteurs à l'origine d'un rendement scolaire insatisfaisant.

3.15 Risque accru d'abandon scolaire au secondaire

Selon Statistique Canada, il n'y a pas de repérage centralisé des décrocheurs et par conséquent, on ne peut déterminer le taux national d'abandon scolaire. Toutefois, Statistique Canada obtient certaines approximations en comparant le nombre de diplômés de 12e année au nombre d'élèves inscrits en 9e année. Compte tenu du taux de mortalité, on estime qu'au cours d'une année donnée, 28 pour cent du nombre total d'élèves de 9e année auront décroché avant la fin du secondaire.

L'Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario, menée en 1987 (rapport Radwanski), indique qu'environ un jeune sur trois décroche avant d'avoir terminé sa 12e année, soit un taux d'abandon de 30 à 33 pour cent. Toutes les provinces, les plus riches comme les plus pauvres, sont aux prises avec le problème de l'abandon scolaire. À Terre-Neuve, on situe le taux d'abandon entre 15 et 50 pour cent, selon les indicateurs utilisés.

3.15.1 Qui sont les décrocheurs?

S'il n'y a pas lieu de stéréotyper les décrocheurs, il n'en reste pas moins qu'ils présentent certaines caractéristiques, comme l'ont démontré les recherches, dont celle de Radwanski (1987). Ce dernier a dressé le profil suivant des décrocheurs de l'Ontario.

* Il existe une relation étroite entre le milieu familial et le phénomène de l'abandon scolaire. Les élèves dont le revenu familial, ainsi que le niveau de scolarité et la situation professionelle des parents sont les plus bas, courent un plus grand risque de ne pas terminer leurs études secondaires.

* Les jeunes provenant de familles monoparentales sont beaucoup plus susceptibles de décrocher que ceux dont les deux parents sont au foyer.

* C'est toutefois avec la répartition en groupes homogènes que l'on peut faire la relation la plus directe. On constate en effet un pourcentage beaucoup plus élevé de décrocheurs au niveau fondamental qu'au niveau avancé.

* Il existe également une étroite corrélation avec les difficultés d'apprentissage. Les décrocheurs sont souvent en retard par rapport aux autres élèves dans l'accumulation des crédits, échouent dans une ou plusieurs matières et accusent un retard en lecture par rapport à leur année d'études.

* Les élèves qui exercent un emploi à temps partiel pendant l'année scolaire sont plus susceptibles que les autres de décrocher, particulièrement s'ils travaillent plus de 15 heures par semaine.

Radwanski (1987) soutient que les décrocheurs ont tendance à se sentir frustrés, aliénés et négligés, et à se fixer des objectifs à court terme plutôt qu'à long terme. Par rapport aux autres élèves, l'éducation leur paraît un objectif moins important; ils sont davantage stimulés par la rétribution immédiate, pensent de façon concrète plutôt qu'abstraite et manifestent très peu d'assurance et d'estime d'eux-mêmes.

Il n'existe aucun facteur universel qui incite les décrocheurs à abandonner leurs études; la décision est fondée sur des facteurs personnels et diverses influences y contribuent. Les jeunes citent de très nombreuses raisons rattachées à l'école, au travail ou d'ordre personnel.

Parmi les raisons rattachées à l'école, on retrouve : le fait qu'ils n'aiment pas leurs enseignants, qu'ils s'ennuient à l'école ou qu'ils la détestent tout simplement; la faible participation aux activités parascolaires; les problèmes dans certaines matières; et l'indifférence ou le rejet qu'ils ressentent de la part du système scolaire. Bien des décrocheurs subissent des pressions négatives de leurs camarades et créent des problèmes de discipline. Pour d'autres, c'est le besoin d'avoir un emploi pour l'argent; ou encore ils se sentent attirés par le marché du travail qui représente pour eux la vie adulte, l'argent et la liberté. D'autres donnent des raisons personnelles, en particulier des problèmes au foyer, des problèmes émotifs ou une mauvaise santé (Radwanski, 1987, et Newfoundland and Labrador School Trustees' Association, 1984).

Le rapport intitulé Leaving Early - A Study of Student Retention in Newfoundland and Labrador (1984) révèle que 33 pour cent des 1 963 personnes ayant fait l'objet de l'enquête avaient quitté l'école prématurément. Le plus fort pourcentage de décrocheurs se retrouvait dans les collectivités rurales. Le taux maximum, 26 pour cent, a été enregistré en 10e année. Les échecs scolaires étaient la principale raison d'abandon. Les raisons médicales ont été plus souvent citées chez les filles (45 pour cent des interviewées étaient enceintes au moment où elles ont quitté l'école).

À partir des constatations de son étude sur les décrocheurs, Radwanski (1987) décrit ainsi le processus qui amène les élèves à abandonner leurs études pour des raisons rattachées à l'école :

> La phase finale du processus s'amorce dès que les décrocheurs potentiels arrivent au secondaire. Nombre d'entre eux proviennent d'un milieu socio-économique défavorisé où les expériences d'apprentissage ont été plus limitées que celles des enfants plus favorisés et où l'on accordait moins d'importance à l'éducation.

En raison de ces désavantages initiaux - que perpétuent au lieu d'aplanir certaines pratiques de l'école élémentaire - comme le groupement par aptitudes, les programmes en spirale et la promotion sociale - bien des élèves arrivent au secondaire avec des connaissances et des habiletés moins avancées que leurs camarades. Bien que plusieurs parmi eux soient relativement insécures et aient peu d'estime d'eux-mêmes, peut-être en raison des circonstances familiales, l'accent que l'on met à l'élémentaire sur l'estime de soi, cette façon de tout "axer sur l'enfant" et le développement affectif, leur a fait croire qu'ils réussissaient bien à l'école. Ils arrivent au secondaire, inconscients du manque de connaissances et d'habiletés qu'il leur faut combler de toute urgence.

Au début du secondaire, ils sont répartis en groupes homogènes, ou s'y intègrent d'eux-mêmes, surtout dans les programmes généraux et les programmes fondamentaux. Parce que ces programmes n'ont pas toujours d'objectifs précis, bien des cours sont ennuyeux et posent peu de défis, quand ils ne sont pas apparemment futiles. Le personnel enseignant - dont la plupart a suivi des cours de niveau avancé - a tendance à juger dès le départ que les élèves des niveaux général et fondamental ne sont pas très brillants ni motivés, et il entretient très peu d'attentes à leur égard. Parallèlement, les élèves ont une perception très nette de la hiérarchie des groupes et ne tardent pas à se rendre compte qu'ils ont été relégués au deuxième ou au troisième plan.

De même, ils se retrouvent dans un environnement très différent de celui de l'école élémentaire. Au lieu de pouvoir établir une relation avec un seul enseignant ou une seule enseignante, ils se retrouvent avec une personne différente pour chaque matière; ils ont donc très peu de chances d'entretenir des rapports étroits avec chacune. Au lieu de faire partie d'un groupe social unique, ils doivent se déplacer de classe en classe et de groupe en groupe selon les différentes matières. Les élèves les plus timides et les plus insécures ont beaucoup de difficulté à se faire des amis et à se sentir membres à part entière de la société scolaire.

Outre ces changements perturbateurs, ils se retrouvent dans un système qui met beaucoup plus l'accent sur la performance que ne le faisait l'école élémentaire. Il leur faut subir des tests et des examens, faire de longs devoirs, etc., et s'ils ne réussissent pas très bien, ils ont beaucoup moins de chances qu'à l'école élémentaire qu'on fasse preuve de sympathie à leur endroit ou qu'on les rassure.

Tous ces facteurs contribuent à créer un véritable cercle vicieux ... (p. 91-92). (traduction)

L'abandon scolaire peut avoir de très graves conséquences pour les jeunes (et pour la société) : analphabétisme, sous-emploi, chômage et pauvreté (le taux de chômage des décrocheurs du secondaire est presque de 30 pour cent), pour ne rien dire des difficultés personnelles et sociales qu'engendrent des années d'insatisfaction et d'échec. Dans le rapport intitulé Leaving Early, traitant d'une étude menée à Terre-Neuve, on peut lire que 70 pour cent des décrocheurs étaient en chômage au moment de l'étude, et que près de la moitié avaient été incapables d'obtenir un travail quelconque au cours de l'année précédente.

Les difficultés qu'éprouvent les décrocheurs iront sans doute en s'amplifiant étant donné l'évolution de l'économie au Canada. Premièrement, la récession a engendré des taux de chômage constamment élevés même chez les jeunes scolarisés dans de nombreuses régions canadiennes. Deuxièmement, en raison des changements technologiques, la prospérité de la

société canadienne et le bien-être de ses habitants dépendront d'une population fortement scolarisée qui aura acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour occuper les emplois dans une société axée sur l'information et la haute technologie. Puisque les enfants pauvres sont déjà désavantagés et qu'ils risquent d'abandonner l'école, il est fort peu probable qu'ils réussissent à s'intégrer dans une population active où ils devront livrer concurrence à un nombre croissant de jeunes très scolarisés dont les candidatures aux postes vacants seront probablement en tête de liste.

4.0 POURQUOI CERTAINS ENFANTS DÉFAVORISÉS RÉUSSISSENT MAL À L'ÉCOLE

S'il est parfaitement possible d'observer de quelle façon les enfants pauvres réussissent et se conduisent à l'école, il est extrêmement difficile par contre d'en déterminer la cause.

Au cours des dernières décennies, la sociologie occidentale est aux prises avec la nature de la relation entre le milieu socio-économique et le rendement scolaire, ainsi qu'entre la réussite scolaire et la situation professionnelle qui en découle. Ceux et celles qui rejettent l'explication génétique ont avancé un grand nombre d'hypothèses de rechange.

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDÉ) (1971) résume trois théories expliquant les disparités sociales dans la participation et la réussite scolaires, soit : la théorie de la culture, la théorie de l'éducation et la théorie des structures.

La théorie de la culture s'attarde aux caractéristiques de la population avant qu'elle intègre le système scolaire (le foyer et l'environnement social, les caractéristiques de la famille comme le "mode de vie", la réussite scolaire et les qualités personnelles ou psychologiques de ses membres). La théorie de l'éducation met l'accent sur les variables liées à l'école et au personnel enseignant, tandis que la théorie des structures s'attache plutôt aux contraintes plus globales de l'environnement socio-économique et à l'incidence de l'éducation sur les emplois et le revenu.

Une théorie générale doit englober ces trois approches. Jusqu'ici, la plupart des interventions visant l'égalité d'accès se sont inspirées des théories de la culture et de l'éducation. L'approche culturelle se manifeste par des interventions axées sur le foyer et l'approche éducative, par des interventions axées sur l'école. Certaines stratégies combinent les deux.

4.1 Le milieu familial des défavorisés

Le fait de grandir dans un milieu pauvre touche tous les aspects de la vie des enfants, même pendant qu'ils sont à l'école. Le manque de nourriture, un logement insalubre et l'absence de soins médicaux peuvent exercer une influence sur le rendement scolaire, à la fois directement et indirectement :

* Les jeunes défavorisés n'ont pas l'argent qu'il faut pour assumer les frais associés aux activités de l'école (p. ex. : argent et équipement nécessaires aux activités parascolaires, à des activités spéciales comme les danses, aux repas à la cafétéria, aux souvenirs comme les bagues et les blousons);

* Ces jeunes ressentent des pressions pour quitter le secondaire et entrer sur le marché du travail afin d'augmenter le revenu familial. De plus, il arrive qu'ils soient incapables de retourner à l'école ou de poursuivre leurs études à l'université parce que cela coûte trop cher.

* Au palier secondaire, les jeunes des familles pauvres ont tendance à s'inscrire aux programmes du secteur professionnel, sans doute parce que ceux-ci leur permettront d'occuper un emploi à plus ou moins brève échéance. Ces programmes, à leur tour, conduisent à des cours postsecondaires relativement peu coûteux, dispensés par les collèges techniques ou communautaires (Pike, 1970).

Les parents exercent aussi une influence sur le rendement scolaire des enfants. Le style d'autorité, le degré d'alphabétisation, de même que l'intérêt des parents dans leurs contacts avec l'école sont tous des facteurs associés aux progrès scolaires des enfants.

En outre, la richesse des expériences familiales peut contribuer au développement précoce des facultés cognitives. Comme on l'a dit précédemment, de nombreux aspects des interactions familiales diffèrent selon les classes sociales. Les familles de la classe moyenne et de la classe moyenne supérieure peuvent fournir à leurs enfants l'occasion de s'adonner à des activités stimulantes et enrichissantes (vacances, voyages, visites aux zoos, aux musées et autres attractions locales, fêtes d'anniversaire, etc.) que les familles pauvres ne peuvent tout simplement pas se permettre.

La socialisation dans la famille a aussi des effets à long terme sur la réussite scolaire, les enfants étant différemment préparés à faire valoir leur éducation. Les enfants riches, par l'entremise de leurs parents et d'autres personnes bien placées, sont plus susceptibles que les enfants pauvres d'apprendre comment il faut se présenter à un employeur potentiel et de très bien savoir comment se positionner sur le marché du travail (Richer, 1988).

Richer (1988) parle de certains de ces avantages qu'il appelle le "capital culturel". Il soutient qu'il y a une répartition inégale des signes culturels nécessaires au succès, les personnes à faible revenu en possédant moins que celles à revenu supérieur.

4.2 Effets de l'école sur les désavantages

Les jeunes qui fréquentent les écoles canadiennes ne jouissent pas tous d'un environnement physique et intellectuel aussi propice à leur éducation. L'école, qui est à la fois un produit et un reflet du système social, peut exacerber les problèmes des jeunes défavorisés par ses programmes, ses normes de rendement (examens, critères de promotion et répartition en groupes homogènes), sa situation géographique (école d'un quartier du centre-ville par rapport à une école de banlieue à l'aise), ses installations, son organisation et sa structure, ses sources de financement et son "personnel". Chaque facteur renferme de nombreux "sous-facteurs" qui peuvent directement ou indirectement toucher les enfants pauvres. Par exemple, le facteur "personnel" englobe la formation et la qualification des enseignants et enseignantes, leurs valeurs et leurs attitudes, leur expérience avec les élèves défavorisés, leur taux de roulement et le rapport élèves-enseignant.

Dans quelle mesure peut-on attribuer les écarts dans le rendement des élèves aux différences entre les écoles? Toutes les études comparatives des variables foyer-école démontrent clairement que les différences entre les écoles comptent beaucoup moins que les caractéristiques rattachées à la famille ou au foyer. Les écoles varient beaucoup moins les unes par rapport aux autres que les foyers. Cela ne veut pas nécessairement dire que l'école soit peu importante, mais plutôt que les différences entre les meilleures et les pires écoles sont beaucoup moins grandes que les différences entre les meilleurs et les pires foyers (Rutter et Madge, 1976).

Pour sa part, Richer (1988) estime que l'uniformité de la structure et des programmes, interscolaires et intrascolaires des écoles, plutôt que les différences entre les écoles mentionnées ci-dessus, est partiellement responsable des inégalités entre les enfants d'âge scolaire. Plus précisément, l'uniformité de l'éducation empêche de tenir compte des écarts entre les enfants quant à leur milieu et à leurs besoins.

Quelles sont les caractéristiques de l'école qui influencent le plus le processus éducatif? On constate, non sans ironie, que l'information est beaucoup plus abondante sur les variables qui semblent de moindre importance.

Parmi les variables de moindre importance, citons : les caractéristiques matérielles (l'âge et l'état de délabrement de l'édifice); les ressources (sommes dépensées par élève); l'effectif des classes; la provenance (couche sociale) des élèves; la mixité; ainsi que les recours aux méthodes traditionnelles d'enseignement par opposition aux méthodes progressistes (Rutter et Madge, 1976).

Parmi les variables qui paraissent plus importantes, citons : l'influence des camarades sur les aspirations scolaires; le climat social (normes) de l'école; l'expérience et les aptitudes du personnel enseignant; la qualité des relations entre les élèves et le personnel enseignant; le degré de responsabilité accordé aux élèves et le recours aux mesures d'encouragement; la structure sociale et la stabilité de l'école. À titre d'exemple, les enfants réussissent moins bien dans les écoles où il y a un fort taux de roulement du personnel enseignant et des élèves.

Les recherches visant à déterminer dans quelle mesure les conditions de l'école influencent les élèves provenant de foyers à l'aise et ceux de milieux défavorisés sont loin d'être concluantes (Rutter et Madge, 1976).

Nous examinerons brièvement la question des programmes scolaires avant de conclure cet aperçu des variables rattachées à l'école. Nous traiterons surtout des travaux de Richer (1988), lequel donne une analyse et une interprétation hardies sur le sujet.

Pour Richer, il existe à l'école un programme explicite et un programme implicite. Le premier consiste dans les matières ou les cours que suivent les élèves, tandis que le second renferme les valeurs et les normes cachées (de la classe moyenne) transmises par l'école. Richer soutient que pour réussir, les élèves doivent maîtriser le programme "implicite". Lorsqu'ils échouent, ce n'est pas par manque de talent ou de motivation, ni parce qu'ils possèdent certaines caractéristiques qui les rendent inaptes au succès, mais plutôt parce qu'ils sont incapables de maîtriser les normes implicites.

Richer a mené une étude longitudinale des enfants de la maternelle, à Ottawa, dans un double but : reconnaître le contenu du programme caché et faire le lien entre la réussite scolaire et certains types d'enfants, selon leur capacité de répondre aux exigences du programme caché.

Deux grandes dimensions de ce programme ont été cernées : l'aspect cognitif et l'aspect social. Par aspect cognitif, l'auteur entend la façon dont la connaissance est organisée. Dès la maternelle, les matières à l'étude sont déjà clairement discernables. L'auteur soutient que cela reflète un mouvement général, dans les sociétés industrialisées, vers une division sans cesse plus spécialisée du travail. D'après lui, les enfants sont forcés de penser à partir d'unités relativement fragmentées d'information, par opposition aux styles de réflexion qui préservent la "gestalt" du milieu social ou physique.

Toujours d'après Richer, l'aspect social s'entend de l'information sur la société que l'enfant intégrera et sur l'éducation publique en tant qu'institution. Un système de valeurs quant au comportement convenable à l'école sous-tend toutes les activités en classe et caractérise la société en général : compétition; accent sur le matérialisme; primauté du travail sur le jeu;

soumission (comportement docile). L'ordre dans la classe et l'obéissance à l'autorité sont des valeurs fondamentales. La prépondérance de la collectivité par rapport aux désirs de l'enfant est une condition préalable à sa participation éventuelle aux grandes organisations bureaucratiques.

Selon Richer, même s'il reste encore à déterminer le processus par lequel le capital culturel des différents élèves se traduit dans leur rendement scolaire, certains élèves - notamment ceux de la classe moyenne - ont plus d'affinités que d'autres avec les programmes cachés, à cause de leur part de capital culturel. Cet avantage explique en grande partie leur meilleur rendement scolaire. Tout en prenant certaines précautions, il soutient qu'il existe de nombreuses preuves à l'appui de la thèse qui suit.

Comparativement aux enfants de la classe moyenne, les enfants des couches défavorisées :

> ... Sont moins motivés à réussir, plus portés à s'attarder au présent plutôt qu'à l'avenir comme source de rétribution, à valoriser la coopération par opposition à la compétition, à répondre à des stimulations matérielles plutôt que symboliques et, en ce qui concerne ce dernier point, à régler les disputes par la force physique plutôt que par la parole. (p. 277) (traduction)

Bref, certaines caractéristiques propres à la classe moyenne font que les enfants qui en sont issus jouissent d'un avantage marqué dès leur premier jour à l'école.

S'il est très clair que l'environnement scolaire et familial influe sur le rendement scolaire des enfants pauvres, il est beaucoup plus difficile de préciser les variables qui, dans chacun de ces environnements, exercent le plus d'influence et aussi lequel des deux environnements est le plus crucial.

On ne se surprendra pas que les recherches aient débouché sur des réponses de toutes sortes. Breton (1970), par exemple, soutient que le système de stratification interne dans les écoles joue un plus grand rôle dans les projets d'études des élèves que le milieu social d'origine. Pour Gilbert et McRoberts (1977), par contre, cette théorie dissimule la relation entre le système d'éducation et la hiérarchie des classes sociales. Les écoles ne sont même pas arrivées à influencer des facteurs qui n'ont pas de rapport avec le milieu familial. Les réformes scolaires entreprises récemment n'ont encore rien donné pour ce qui est d'améliorer et de soutenir le rendement scolaire des élèves défavorisés.

5.0 INTERVENTIONS AUPRÈS DES ENFANTS DÉFAVORISÉS

Il existe une abondante documentation à l'échelle internationale sur les innombrables activités entreprises en vue de résoudre les problèmes qu'éprouvent tellement d'enfants pauvres à l'école. Si le but poursuivi est le même, la teneur et l'accent de ces interventions diffèrent énormément. Certaines sont axées sur le foyer, d'autres sur l'école et d'autres encore sur la collectivité (parfois sur les trois); certaines s'attachent exclusivement aux enfants, aux parents, au personnel enseignant, ou à ces trois groupes; les objectifs des programmes peuvent être très précis ou englober un vaste champ d'intervention (p. ex. : au-delà de l'amélioration du rendement scolaire, on visera l'amélioration des relations parent-enfant, l'accès aux soins de santé, etc.); elles peuvent être menées aux paliers préscolaire, élémentaire ou secondaire (mais il est très rare qu'on intervienne à plus d'un palier).

La section qui suit expose certaines initiatives nord-américaines (surtout canadiennes) prises en ce sens.

5.1 Interventions axées sur le foyer et l'école

En règle générale, les interventions axées sur le foyer procèdent de l'une des trois approches suivantes : le contact avec le foyer complète un programme scolaire; l'intervention est entièrement axée sur le contexte familial dans le but d'améliorer les relations mère-enfant (favoriser la compréhension, la communication et les activités communes); l'intervention est axée sur les mères sans la présence des enfants (p. ex. : rencontres hebdomadaires au cours desquelles les mères discutent entre elles des problèmes généraux que pose le soin des enfants et participent à des activités de formation).

Les interventions axées sur le foyer donnent des résultats encourageants. Les programmes axés sur la relation parent-enfant suscitent des gains de quotient intellectuel qui persistent pendant trois ou quatre ans. Même s'ils s'atténuent avec le temps, les effets se font sentir plus longtemps que dans le cas des autres programmes. De même, il semble que les avantages des interventions axées sur les parents se répercutent souvent sur les enfants plus jeunes, ce qui ne semble pas être le cas, du moins dans une mesure appréciable, pour les programmes surtout axés sur les enfants à l'intérieur d'un groupe.

Les principaux inconvénients que présentent les programmes axés sur le foyer sont de divers ordres : ils sont très exigeants pour les parents, donc ce ne sont pas toutes les familles défavorisées qui peuvent y participer à part entière. De plus, les tentatives visant à combiner les programmes parentaux avec l'enseignement direct aux enfants ont parfois miné la responsabilité et l'autorité des parents; ceux-ci ont alors moins bien réussi à véritablement aider leurs enfants. La meilleure approche est sans doute l'intervention séquentielle, qui commence par des initiatives axées sur la famille lorsque les enfants sont âgés d'un an ou deux, puis introduise l'enseignement direct seulement deux ou trois ans plus tard. Pendant les années scolaires, l'intervention doit se poursuivre de façon à consolider les liens entre le foyer et l'école.

5.1.1 Le projet Heber

Ce projet, entrepris au début des années 70, visait à modifier tous les aspects de l'environnement de l'enfant à partir du stade de nourrisson jusqu'à l'entrée à l'école (six ans). L'échantillon comprenait 40 enfants noirs nés de mères dont le quotient intellectuel à l'échelle Wechsler était inférieur à 75 et qui provenait de la couche sociale la plus défavorisée de Milwaukee, au Wisconsin.

Le projet a consisté en interventions soutenues auprès des mères, de certains pères et des enfants. Ainsi, les mères ont suivi des cours d'éducation aux adultes axés sur la scolarisation, l'économie domestique, le soin des enfants, les relations interpersonnelles et la vie sociale et communautaire. La seconde phase en était une de formation professionnelle.

Les interventions axées sur les jeunes enfants débutaient dès que les bébés avaient trois mois. L'enseignant ou l'enseignante se rendait dans les foyers et prenait une part de plus en plus active aux soins de l'enfant afin d'établir un lien émotif avec celui-ci. Dès que l'enfant commençait à se sentir à l'aise avec l'enseignante, on l'amenait dans un centre d'apprentissage cinq jours par semaine, douze mois par année.

Pendant les deux premières années au centre, chaque enfant était pris en charge par deux adultes (pour éviter qu'il ne soit trop perturbé lorsque l'un des deux devait s'absenter). On leur faisait faire toutes sortes d'expériences pour favoriser leur développement perceptivo-moteur, linguistique et intellectuel; on les encourageait aussi à jouer avec toutes sortes de jouets, à résoudre des problèmes et à participer à d'autres activités d'apprentissage. De l'âge de deux ans jusqu'à six ans, l'enseignement se faisait en petits groupes.

Selon les évaluations (menées en 1976), ce projet d'envergure a remporté un succès remarquable. Dans la relation mère-enfant, on a constaté une interaction verbale accrue et un intérêt plus marqué de la part des mères. Le développement intellectuel des enfants s'est amélioré, mais on doutait que cela puisse persister sans autre intervention. Pour que ces enfants puissent atteindre leur potentiel intellectuel maximum, il aurait fallu maintenir un environnement aussi propice (Rutter et Madge, 1976).

5.1.2 Projet du Child Study Centre (CSC) de la Yale University

En 1968, Comer et ses collègues du CSC ont lancé un projet d'intervention dans deux écoles des quartiers du centre-ville de New Haven, au Connecticut. Leur hypothèse était que le faible rendement scolaire de nombreux enfants de ces quartiers provenait de l'incapacité de combler le fossé social et culturel entre le foyer et l'école. S'inspirant de leurs connaissances en matière de santé publique, d'écologie humaine, d'histoire et de développement de l'enfant, les responsables ont axé leur programme sur le développement et l'apprentissage par le renforcement des liens entre les enfants, les parents et l'école.

Après s'être eux-mêmes "immergés" dans les deux écoles afin d'en observer directement la dynamique, les auteurs ont conclu que la clé du succès scolaire passait par la promotion du développement psychologique des élèves, lequel renforcerait leur attachement à l'école. Pour ce faire, il leur fallait favoriser des interactions positives entre les parents et le personnel de l'école, vaincre la résistance du personnel par rapport au changement et accroître la compréhension du personnel à l'égard du développement de l'enfant.

On a d'abord mis sur pied une "équipe de régie" d'une douzaine de personnes, dans chacune des écoles. Chaque équipe avait à sa tête le directeur ou la directrice de l'école et comprenait des parents et des enseignants élus, un spécialiste de la santé mentale et un membre du personnel de soutien non professionnel, tous des adultes déterminés à assurer la réussite du projet. Cette équipe était dotée de pouvoirs décisionnels quant aux activités scolaires et sociales, et au remaniement des procédures qui semblaient causer des problèmes de comportement chez les élèves. On y discutait des élèves-problèmes et chaque cas était confié à un membre de l'équipe. Le spécialiste de la santé mentale a recommandé des modifications aux politiques et aux pratiques des écoles afin qu'elles puissent mieux répondre aux besoins des élèves et prévenir les problèmes de comportement. La participation des parents se faisait sous trois formes : formulation des lignes directrices, par l'intermédiaire de leurs représentants à l'équipe de régie, participation aux activités à l'appui du programme scolaire (p. ex. : aider le personnel enseignant dans les classes, organiser des soupers communautaires, des foires du livre et la cérémonie de remise des diplômes) et participation aux événements organisés par l'école.

Au cours des douze années qu'a duré le projet de New Haven, d'autres programmes ont été mis sur pied pour répondre aux besoins des élèves. Ainsi, dans une "salle de découverte" les enfants désintéressés pouvaient établir une relation de confiance avec un adulte et, par l'entremise du jeu, retrouver le goût d'apprendre. Une autre salle pouvait servir de refuge aux élèves qui avaient perdu tout contrôle. On a conçu un programme visant à enseigner aux élèves diverses notions sur la vie en société, la politique et les structures gouvernementales, les entreprises et l'économie, la santé et la nutrition, la spriritualité, les activités de loisirs et les arts.

Le programme a obtenu un succès retentissant. En 1980, les résultats scolaires dans ces deux écoles ont surpassé la moyenne nationale, alors qu'avant cette intervention les élèves se classaient presque au dernier rang pour le rendement et l'assiduité parmi les trente-trois écoles de New Haven; en outre, l'absentéisme et les problèmes disciplinaires ont connu une baisse remarquable. Ce programme est maintenant en vigueur dans plus d'une cinquantaine d'écoles aux États-Unis (Comer, 1988).

Comer conclut que la première étape pour aider les enfants défavorisés consiste à convaincre les facultés d'éducation d'axer la formation pédagogique sur le développement des élèves. En outre, les autorités locales, les districts et les conseils scolaires doivent appuyer activement les innovations en accordant des fonds suffisants et en choisissant du personnel enseignant et des administrateurs compétents, capables de favoriser le développement des élèves. Les écoles doivent être évaluées non seulement en fonction des résultats élevés des élèves aux examens, mais aussi de leur capacité de les préparer à assumer des responsabilités d'adultes. Comer insiste : le gouvernement fédéral a un rôle primordial à jouer dans les réformes nationales de l'éducation soit en accordant des crédits pour la mise sur pied de programmes, soit en facilitant les interactions entre les autorités des états et des localités, les autorités scolaires et le secteur privé. Comer propose la mise sur pied d'une académie nationale de l'éducation dont le mandat serait d'établir les priorités nationales en matière d'éducation, d'évaluer la recherche actuelle sur l'éducation, de déterminer les moyens de mettre en oeuvre des approches efficaces, de déterminer les domaines où des études plus approfondies s'imposent et d'attribuer les ressources dans une optique d'efficacité. Cette académie serait dirigée par des représentants des éducateurs, des parents, du gouvernement et de l'entreprise (Comer, 1988).

5.2 Interventions axées sur l'école

5.2.1 Programmes alimentaires

Les écoles sont très bien placées pour jouer un rôle capital dans la lutte contre la faim et l'enseignement de bonnes habitudes alimentaires, accroissant ainsi la capacité des élèves à apprendre. En dernière analyse, toutefois, la société doit décider s'il s'agit là d'un rôle approprié pour l'école et si la société est prête à appuyer cette expansion du rôle traditionnel des systèmes d'éducation.

Au Canada, on s'est surtout attaqué aux problèmes de la faim en fournissant de la nourriture dans les écoles, soit en mettant un petit garde-manger à la disposition des élèves, soit en offrant des programmes plus complexes qui font appel à des traiteurs. Il s'agit d'initiatives de la collectivité et de l'école. Certaines sont subventionnées par le gouvernement, d'autres par les conseils scolaires, d'autres enfin par des oeuvres de bienfaisance.

D'aucuns estiment que les écoles en ont déjà plein les bras sans devoir se transformer en restaurants et que ces programmes minent la responsabilité parentale au lieu de la favoriser. Tout comme les banques d'aliments, les programmes scolaires d'alimentation peuvent s'avérer des cataplasmes qui empêchent la recherche de véritables solutions à long terme. Toutefois, lorsque les symptômes de la faim se manifestent à l'école, il devient difficile d'ignorer un besoin aussi pressant.

Selon l'étude du Food Research and Action Center (1972) citée précédemment, presque toutes les écoles américaines qui ont adopté le programme national de petit déjeuner ont obtenu de très bons résultats. On a remarqué, presque immédiatement, une amélioration marquée du bien-être physique, du rendement et du comportement des élèves. De même, les absences et les retards ont diminué.

Au Canada, le monde de l'éducation est de plus en plus sensibilisé au problème de la faim chez les enfants. Dans plusieurs grandes villes canadiennes, dont Edmonton, Calgary, Winnipeg, Vancouver, Saskatoon, Toronto, Hamilton et Montréal, on offre des petits déjeuners et des goûters à l'école, soit dans des écoles individuelles, soit dans l'ensemble du système scolaire.

En 1980, le gouvernement de la Saskatchewan a inclus un cours optionnel sur la nutrition dans son nouveau programme pour les écoles communautaires. Des fonds ont été alloués à huit des 18 écoles communautaires de Regina, Saskatoon et Prince-Albert pour couvrir les frais des petits déjeuners, des goûters et de l'éducation sur la nutrition.

À l'école Albert de Regina, en Saskatchewan (située dans un quartier pauvre du centre-nord, à fort taux de mobilité), une coordonnatrice en nutrition effectue les achats, fait la cuisine et sert des repas à une centaine d'enfants tous les mardis et les jeudis. Les 300 enfants inscrits à l'école reçoivent tous un goûter chaque jour. Ils aident à préparer la nourriture, ce qui leur permet d'acquérir des connaissances sur les aliments et la nutrition, et de les transmettre à leurs parents.

Un autre avantage de ce programme est que les enfants, lorsqu'ils se rendent compte que leur école s'occupe d'eux au point de les nourrir, en viennent à penser que d'autres activités qui s'y déroulent pourraient également leur être d'un grand secours (Lawrence McMahen, Saskatchewan Bulletin, 4 février 1988, p. 7).

5.2.2 **Programmes d'études**

En 1986, la British Columbia Teachers' Federation a mis sur pied une initiative qu'elle a intitulée "Poverty in B.C." à l'intention des écoles secondaires de la province. Il s'agit essentiellement d'une publication traitant de la pauvreté et du chômage au Canada et en Colombie-Britannique, et proposant des activités étudiantes. On préconise qu'elle soit utilisée en classe, avec d'autre matériel, afin de présenter une vue réaliste et équilibrée de la situation que vivent de nombreux résidents de la province. On peut également s'en servir pour encourager les élèves à prendre part aux activités visant à améliorer le sort de leur collectivité.

Cette initiative s'intègre au programme dès la 10e, 11e et 12e année, et comprend quatre volets : un aperçu de la pauvreté en C.-B., des activités étudiantes, des suggestions pour le personnel enseignant et une liste de ressources (livres, films, vidéocassettes, bulletins et organisations communautaires touchant la pauvreté, le chômage et d'autres questions connexes) mises à la disposition du personnel enseignant et des élèves.

On y suggère une foule d'activités étudiantes, notamment : jeux de rôles (vivre avec des prestations d'aide sociale ou le salaire minimum); rédaction de textes sur divers sujets, dont l'écart entre les riches et les pauvres au Canada (on compare par exemple le coût d'un dîner pour deux dans un restaurant chic avec la quantité de nourriture qu'un chèque mensuel de prestations sociales permet d'acheter); rédaction d'une pièce de théâtre ou réalisation d'un montage vidéo sur la vie dans la pauvreté; organisation d'un groupe de jeunes et liaison avec des groupes de pression; organisation d'assemblées publiques; jeu appelé "Poverty Game", sur le modèle du jeu de Monopoly, destiné à sensibiliser les joueurs à la situation des gens qui vivent sous le seuil de la pauvreté; réalisation d'une étude sur une banque d'aliments; et même le jeûne pendant quelques jours.

On donne également des suggestions quant aux moyens par lesquels le personnel enseignant peut attirer l'attention des élèves sur les questions touchant la pauvreté et le chômage.

5.2.3 Personnel enseignant chargé de l'accueil des enfants immigrés

Pour s'attaquer au problème de l'interruption de la fréquentation scolaire, onze écoles de Winnipeg ont embauché, à plein temps, du personnel enseignant et des aides chargés de l'accueil des enfants immigrés. Ceux-ci remplissent quatre fonctions principales : évaluation et placement des nouveaux arrivants; élaboration et mise en oeuvre de programmes; communication avec les écoles de départ et d'arrivée; orientation des arrivants et de leurs familles. L'objectif global est d'offrir ce qui convient le mieux à chaque élève et de faciliter la transition de façon à soutenir les progrès scolaires.

Chaque école a mis au point un programme en fonction de sa situation particulière. Ainsi, l'école William Whyte a conçu le sien de sorte qu'il soit une phase préparatoire pour aider les nouveaux élèves à s'adapter à l'école avant qu'ils ne soient placés dans une classe ordinaire (Marshall, février 1986).

5.3 Éducation compensatoire (préscolaire)

Dès le début des années 30, on s'est rendu compte que la maternelle pouvait avoir un grand impact sur le développement intellectuel des enfants défavorisés (Wright, 1983). Les premiers programmes d'éducation compensatoire en Amérique du Nord ont été mis sur pied il y a une vingtaine d'années (Levin et Weeda, 1984).

L'éducation compensatoire comprend divers programmes offerts durant les années préscolaires et destinés à remédier aux déficiences intellectuelles et scolaires de nombreux enfants défavorisés. Elle procède de l'opinion largement répandue voulant que les cinq premières années de la vie soient critiques pour le développement et que des interventions au cours de ces années peuvent améliorer les faibles résultats de nombreux enfants pauvres.

Quatre grandes stratégies sous-tendent la plupart des programmes d'éducation compensatoire : la redistribution des élèves de façon à réduire la concentration d'enfants défavorisés dans des écoles ou des quartiers particuliers (p. ex. le transport par autobus); l'amélioration des programmes ou la mise en place de nouveaux programmes aux paliers préscolaire et élémentaire (p. ex. : le programme Head Start); des interventions axées sur le foyer (quoique certains programmes soient axés à la fois sur le foyer et sur l'école); et, enfin, des initiatives visant à modifier tous les aspects de l'environnement des enfants.

5.3.1 Programme "Head Start"

Le programme Head Start a été mis en oeuvre en 1965 après trois mois de planification seulement. Il s'agissait à l'origine de cours d'été subventionnés par le gouvernement à l'intention des enfants défavorisés sur le plan socio-économique (des programmes qui durent toute l'année ont été mis au point en 1967). On l'a offert dans divers centres un peu partout au pays. Le programme visait à créer un environnement enrichi, mais néanmoins traditionnel, en maternelle. Il poursuivait de très vastes objectifs : améliorer le rendement scolaire des enfants; mettre en place un système complet de soins médicaux et dentaires; éliminer la malnutrition; fournir de l'aide sociale; faire connaître les possibilités d'emplois; et encourager la participation de la collectivité et des parents. On a estimé que même s'il y avait cinq millions d'enfants admissibles, un million seulement a pu prendre part au programme. En 1973, le coût du programme s'élevait à 390 millions de dollars par année (Rutter et Madge, 1976).

5.3.2 Projet d'enseignement préscolaire de la University of Western Ontario

La première directrice de l'enseignement préscolaire, Mary J. Wright a publié un volume (1983) sur ce projet.

L'université a mis sur pied un laboratoire d'enseignement préscolaire en 1973 et le premier projet en a été un d'éducation compensatoire. Lorsqu'il a débuté, on disposait de très peu d'informations quant aux caractéristiques et aux besoins des enfants défavorisés d'âge préscolaire au Canada.

Les enfants ont été répartis en trois groupes : à revenu élevé et à fort potentiel; à faible revenu et à fort potentiel; à faible revenu et à faible potentiel. On a ainsi pu mener une recherche dont le Canada avait un besoin très pressant.

Le programme était fondé sur l'hypothèse que les problèmes des enfants pauvres sont surtout attribuables au retard ou aux lacunes du développement intellectuel, et notamment de la difficulté qu'ils éprouvent à traiter symboliquement l'information. Pour ces raisons, le programme visait à stimuler la pensée sous toutes ses formes et à fournir le maximum de "défis cognitifs" adaptés au stade de développement des élèves. On a réparti les enfants en quatre groupes, chacun placé sous la responsabilité d'un enseignant ou d'une enseignante. Le personnel enseignant tenait également des séances individuelles ou en petits groupes avec les enfants. Les activités étaient individualisées et axées sur la découverte par le jeu. Elles étaient choisies par les enfants eux-mêmes, qui étaient encouragés à devenir indépendants, à établir et à réaliser des plans, et à découvrir leur capacité à résoudre des problèmes et à maîtriser leur environnement. Toutes les activités étaient planifiées comme des expériences de découverte et ne comportaient pas "d'enseignement".

Les évaluations ont révélé que les programmes produisaient des avantages non seulement immédiats, mais aussi à long terme. Les enfants ont acquis le désir d'apprendre et ont développé des méthodes de solution de problèmes qui facilitaient l'acquisition des connaissances. Dès le début, leur quotient intellectuel, leurs capacités conceptuelles, leur maîtrise du langage, leurs méthodes de solution de problèmes et leur adaptation sociale se sont améliorées.

Fort heureusement, Wright a mené une étude de suivi. Tous les enfants sélectionnés pour cette étude ont été observés de très près pendant trois périodes différentes.

Les résultats portent à croire à l'efficacité de l'approche axée sur le préscolaire pour l'éducation des enfants défavorisés. Contrairement à d'autres programmes préscolaires, les effets sur l'ensemble des compétences ont été durables et positifs, en particulier pour les enfants qui avaient suivi le programme pendant deux ans.

5.3.3 Autres projets préscolaires

De nombreuses interventions ont été effectuées à plus petite échelle, au palier préscolaire, la plupart visant des objectifs plus restreints que le programme Head Start. En règle générale, les évaluations de ces programmes ont démontré qu'ils pouvaient provoquer une hausse du quotient intellectuel de dix à quinze points. Les projets les plus efficaces semblent être ceux qui mettent l'accent sur le développement du langage, mais même avec une intervention permanente de l'école, les gains ne durent pas et la différence entre les groupes pilotes et les groupes témoins s'atténue au cours des premières années d'école. Ces constatations ont suscité la mise en place de l'éducation compensatoire dans les écoles élémentaires (Rutter et Madge, 1976).

5.4 Éducation compensatoire à l'élémentaire

Au palier élémentaire, l'enseignement est axé sur les premières années et vise à modifier les programmes et les méthodes pédagogiques traditionnels et, parallèlement, à mettre en place toute une gamme de services auxiliaires, de sorte que les enfants défavorisés puissent prendre contact avec la collectivité.

5.4.1 Programme "Follow Through"

Il s'agit d'un programme d'éducation compensatoire qui fut offert, de la maternelle à la 3e année, aux enfants qui avaient suivi le programme Head Start. Les projets pilotes ont débuté au cours de l'année scolaire 1967-1968; on prévoyait une expansion considérable pour l'année suivante. Douze modèles, représentant un vaste éventail de pratiques pédagogiques prometteuses, ont été utilisés. Certains mettaient l'accent sur des exercices scolaires très structurés; d'autres laissaient le soin aux enfants de décider ce qui leur serait enseigné; d'autres encore étaient axés sur le développement intellectuel ou sur le développement personnel ou affectif; enfin, certains faisaient appel à la participation active des parents, d'autres pas. Au moment où les auteurs en ont traité, soit en 1975, les évaluations étaient encore préliminaires et incomplètes, mais il en ressortait déjà qu'on ne pourrait déterminer avec certitude quel modèle avait le mieux fonctionné. Les données préliminaires démontraient que les enfants du programme Follow Through avaient un meilleur rendement que les autres à certains égards, mais rien n'indiquait qu'un modèle était supérieur à un autre (Rivlin et Timpane, 1975).

De nombreuses autres interventions axées sur l'école ont été mises au point en vue d'améliorer la situation dans l'école même.

5.4.2 École communautaire Alex Taylor, Edmonton (Alberta)

Le directeur de cette école, Steve Ramsankar, a mis au point un programme impressionnant et créatif qui a été étudié puis adopté dans d'autres villes canadiennes et américaines. L'école reçoit des fonds publics et privés.

L'école Alex Taylor est une école élémentaire située dans un quartier "mal famé". Un grand nombre d'élèves sont issus de familles monoparentales ou d'immigrants récents. La théorie de Ramsankar veut que les enfants apprennent le mieux lorsqu'ils se sentent parfaitement en sécurité matérielle et affective, c'est-à-dire lorsqu'ils ne manquent pas de nourriture, sont vêtus convenablement et qu'on leur témoigne du respect et de l'amour. Leur éducation exige une approche holistique visant à répondre à leurs besoins intellectuels, physiques, sociaux, culturels et spirituels. Elle nécessite la participation des familles et de la collectivité. Le programme de l'école peut se résumer ainsi :

* Service gratuit de garderie pour les enfants d'âge préscolaire dont les mères travaillent;

* Le personnel enseignant prépare leurs repas favoris pour les collègues, les volontaires et les élèves qui n'ont pas pris de petit déjeuner;

* L'école dispose de douches, ainsi que d'une machine à laver et d'un séchoir où les enfants peuvent faire leur lessive;

* Les plus démunis reçoivent des vêtements gratuits;

* Des activités récréatives et des cours d'été sont offerts gratuitement à tous les enfants et aux adultes du centre-ville;

* On y célèbre les fêtes ethniques des élèves;

* Des cours d'anglais sont offerts gratuitement aux adultes;

* Le personnel comprend des membres des minorités (il y a notamment quatre aides autochtones) ainsi que des internes en enseignement, des aides et des travailleurs et travailleuses communautaires qui offrent à temps partiel ou à plein temps (et qui font du temps supplémentaire) des services de consultation. Il leur arrive même parfois d'héberger des enfants dont la famille traverse une crise;

* Des excursions sont organisées dans la ville d'Edmonton et à l'extérieur (p. ex. : visite à l'Expo 86 de Vancouver et à Trinidad);

* Les résidents âgés du district fréquentent le centre communautaire ou visitent l'école; on leur sert des repas chauds et on organise des parties de bingo dont les prix sont de la nourriture en conserves;

* Des membres du corps policier font des visites hebdomadaires pour donner des conseils sur la sécurité, établir des liens d'amitié avec les élèves et prendre part à leurs jeux;

* Les "grands frères et grandes soeurs" de l'école secondaire organisent chaque année la soirée de l'Halloween;

* On tient au milieu de l'hiver une journée Cabin Fever au cours de laquelle les élèves portent des vêtements d'été, organisent un concours d'amateurs et jouent au hockey intérieur contre une équipe de la police.

Il semble qu'à l'école Alex Taylor, les élèves ont accru énormément leur estime d'eux-mêmes et apprennent mieux; on croit donc qu'ils éprouveront probablement moins de problèmes graves à l'adolescence (Tyrwhitt, 1987).

Il existe maintenant une abondante documentation traitant de l'éducation compensatoire, quoique la quantité soit beaucoup moindre au Canada. En règle générale, les conclusions sont les suivantes :

- les initiatives d'éducation compensatoire coûtent cher et soulèvent la controverse;

- dans l'ensemble, ces programmes ne provoquent pas de hausse spectaculaire des résultats scolaires, mais n'en sont pas moins positifs;

- il semble que les jeunes enfants bénéficient le plus de ces programmes;

- les gains ne durent pas, à moins que les initiatives ne bénéficient d'un appui et d'un renforcement constants;

- il est plus facile d'obtenir des améliorations au point de vue des connaissances fondamentales que sur le plan conceptuel ou affectif (Levin et Weeda, 1984).

Levin et Weeda proposent également les lignes directrices suivantes pour les futurs programmes d'éducation compensatoire :

- les sommes investies ne sont pas le facteur critique pour ce qui est du succès des programmes;
- la participation des parents a de très bons effets;
- l'attitude positive du personnel enseignant est plus importante que ses compétences professionnelles;
- des méthodes d'enseignement très structurées permettent d'améliorer l'acquisition des connaissances de base chez les enfants;
- les programmes ont peu de chance de succès s'ils ne poursuivent pas des objectifs très précis.

La plupart des observateurs conviennent que, dans l'ensemble, ce n'est pas par l'éducation compensatoire qu'on pourra éliminer les effets de la pauvreté sur le rendement scolaire. Toutefois, lorsque les programmes répondent aux critères ci-dessus, ils peuvent améliorer les chances de succès des élèves à l'école (Levin et Weeda, 1984).

5.5 Alphabétisation

L'analphabétisme fonctionnel est un problème social et économique complexe, qui ne peut être résolu par des initiatives provenant exclusivement du système scolaire. Par exemple, les parents doivent créer un environnement propice à l'éducation de leurs enfants. Le gouvernement doit aider ceux qui ne peuvent le faire, mais en même temps fournir des fonds pour des programmes innovateurs et axés sur l'école et la collectivité. D'autres efforts s'imposent pour découvrir les conditions qui entravent l'alphabétisation fonctionnelle; il faut procéder notamment à des études longitudinales sur les progrès accomplis par les écoles dans le rehaussement du taux d'alphabétisation (Gilliss, 1988).

5.5.1 Programme "Parents-As-Partners"

C'est la municipalité de York, dans le grand Toronto, qui enregistre les plus faibles taux de revenu et les plus forts taux de chômage de la région. Ainsi, plus de 27 pour cent des résidents de plus de seize ans ont une scolarité inférieure à la 9e année. Ce secteur compte également une forte proportion de personnes immigrantes.

En janvier 1984, le conseil scolaire a lancé un programme de lutte contre l'analphabétisme fonctionnel chez les enfants et leurs parents. La principale caractéristique de ce programme était qu'il encourageait les parents et les enfants à apprendre ensemble à lire, activité qui n'avait pas été exploitée jusqu'ici. Le programme poursuivait trois grands objectifs : améliorer la capacité des enfants qui éprouvaient des difficultés de lecture; permettre aux parents de fournir une aide éclairée à la maison; et établir des liens quotidiens entre l'école et le foyer (par des visites à la maison, par exemple) pour les élèves en difficulté et leurs parents.

L'enseignante-ressource a montré aux parents à faire de l'écoute sans jugement et à reformuler une histoire. On demandait aux parents de consacrer au moins vingt minutes par jour à écouter lire leurs enfants.

Des projets pilotes ont été menés dans deux écoles pendant six mois (entre janvier et juin 1984). Au total, 18 enfants provenant de quatorze familles y ont participé. Parce que bon nombre de parents participants étaient eux-mêmes des analphabètes fonctionnels, les deux écoles leur ont offert des cours du jour où ils apprenaient les matières de base, l'anglais langue seconde et la dynamique de la vie quotidienne. Les parents pouvaient soit fréquenter les classes ordinaires, soit travailler individuellement avec un répétiteur. À mesure qu'ils ont atteint un niveau suffisant d'alphabétisation et de connaissances linguistiques, ils ont été mieux en mesure d'aider leurs enfants.

Les évaluations ont révélé que tous les enfants ont amélioré leur capacité de lecture lorsque leurs parents ont participé au programme pendant les six mois entiers et que 50 pour cent des enfants avaient enregistré des progrès significatifs. Le programme a été étendu aux classes ordinaires pendant l'année scolaire 1984-1985. On a constaté également de meilleures relations entre le foyer et l'école ainsi qu'une augmentation très importante des prêts à la bibliothèque.

Une des écoles a mis en oeuvre un programme dérivé, appelé le "Reading-Partners Program". Chaque classe de l'élémentaire est jumelée à une classe de niveau intermédiaire et tous les élèves sont jumelés. Une fois par semaine, pendant 30 minutes, on montre aux élèves "jumeaux" des techniques d'écoute active, de lecture et de sélection de livres (Shuttleworth, 1986).

5.6 Programmes axés sur la transition de l'école au travail

La transition entre l'école et le marché du travail est une période capitale et s'avère de plus en plus complexe pour les écoles secondaires. Les interventions actuelles axées sur l'école sont souvent critiquées parce que, dit-on, elles préparent mal les élèves à cette transition. Les opposants en donnent pour preuve le taux élevé d'abandon scolaire et de chômage chez les jeunes. Certains employeurs se plaignent que les diplômés ne sont pas prêts à intégrer le marché du travail. Pour sa part, le personnel enseignant, comme bien d'autres, soutient que ce serait une erreur de vouloir transformer les écoles en centres de préparation à l'emploi.

Il est certain que de nombreux facteurs, mis à part le système d'éducation officiel, influent sur le succès de la transition entre l'école et le monde du travail. Par exemple, la formation professionnelle est dispensée dans de nombreux établissements, outre les écoles élémentaires et secondaires (par exemple, des écoles professionnelles privées et l'industrie qui prend diverses initiatives comme la formation en cours d'emploi).

En outre, les provinces sont responsables de l'éducation aux paliers élémentaire et secondaire, mais le gouvernement fédéral a la responsabilité première de l'emploi et de la création d'emplois qui sous-tendent nécessairement la transition de l'école au travail. Si le gouvernement, le monde des affaires et de l'industrie sont incapables de créer suffisamment d'emplois, bien des jeunes ne pourront effectuer la transition; ceci est particulièrement important en raison des changements qui se produisent au sein de la population active.

De toute évidence, il faut un effort sincère et coordonné de la part des écoles, des gouvernements, des entreprises et de l'industrie afin d'offrir des débouchés adéquats et convenables aux élèves qui font la transition.

Bien peu de gens contesteront que les écoles secondaires ont un rôle capital à jouer dans la transition de l'école au marché du travail. C'est par centaines qu'on dénombre, partout au Canada, les initiatives visant à faciliter cette transition. On songe ici à toutes les formes d'orientation professionnelle ("journée de carrières" à l'école, inventaire des intérêts

professionnels, systèmes informatisés de données, présentations audio-visuelles, visites industrielles, etc.), cours professionnels à l'école, programmes travail-études et d'enseignement coopératif, programmes spéciaux pour les élèves à risque (p. ex. : cours d'alphabétisation et interventions auprès des décrocheurs), écoles parallèles, éducation permanente et programmes communautaires d'enseignement hors école (p. ex. : Student Career Information and Placement Centre à Toronto et Industry-Education Council à Hamilton-Wentworth). Les autorités fédérales et provinciales ont également mis sur pied de nombreuses initiatives faisant appel à la participation directe ou indirecte des écoles.

5.6.1 Enseignement coopératif

L'enseignement coopératif combine l'apprentissage en classe avec l'expérience en milieu de travail, laquelle donne droit à des crédits. Il s'agit là d'une des nombreuses facettes de la "sensibilisation au marché du travail", mais on la considère comme l'une des approches les plus prometteuses pour faire le pont entre l'école et le marché du travail.

En 1986, près de 25 000 élèves (un sur quarante), sur un million environ qui fréquentaient les écoles secondaires au Canada, se sont inscrits à des programmes d'enseignement coopératif (Coviello, 1986). La Co-operative Career Work Education Association of Canada (CCWEAC) a lancé un projet intitulé "opération transition" dans le but de promouvoir l'enseignement coopératif dans les provinces et les territoires.

Il est certain que tous les élèves du secondaire peuvent bénéficier de l'enseignement coopératif, mais cette approche est sans doute la mieux appropriée pour les élèves défavorisés qui, en son absence, abandonneraient l'école. En outre, lorsque ces programmes permettent de retirer un salaire, les élèves à faible revenu peuvent contribuer au bien-être financier de la famille et sont moins tentés d'abandonner l'école au profit d'un travail peu spécialisé.

Voici quelques exemples de programmes d'enseignement coopératif.

5.6.2 Programme "Store Front School"

L'idée de ce programme hors école est venue d'un projet pilote américain. Le collège Sir John A. MacDonald, de Scarborough (Ontario), a servi de terrain d'expérimentation à ce programme hors école. La société Cadillac-Fairview (propriétaire du centre commercial Cedarbrae Mall de Scarborough) a fourni les locaux devant servir de salles de classe et divers commerçants ont consenti à former des élèves dans leurs boutiques.

La première année (1985), le programme comptait un membre du personnel enseignant et 17 élèves. En 1986, il y avait 35 élèves et deux enseignants. L'école accueille les élèves du secteur professionnel, du secondaire et du collégial, âgés de seize ans et plus, mais le groupe cible est celui des élèves à fort taux de risque d'abandon scolaire et des décrocheurs. On accepte des élèves pendant toute l'année pour diminuer les risques de perdre ceux qui sont sur le point d'abandonner ou qui l'ont déjà fait.

Outre l'expérience du travail, le programme a principalement pour but de raviver l'intérêt des élèves pour l'école et d'augmenter l'estime d'eux-mêmes. L'apprentissage, tant en classe que sur le tas, comporte des crédits. Les élèves vont en classe dans la matinée, puis travaillent à leur poste pendant environ cinq heures par jour. Dans la mesure du possible, on les place dans les commerces de leur choix et ils peuvent en changer afin d'acquérir de l'expérience supplémentaire. Ils font l'objet d'un suivi fréquent au travail pour faire en sorte qu'ils acquièrent vraiment de nouvelles compétences et assument de nouvelles responsa-

bilités. On leur demande de rédiger des rapports sur ce qu'ils apprennent au travail. Les employeurs remplissent une formule d'évaluation de leurs stagiaires. En outre, les élèves sont payés cinq dollars de l'heure ou bénéficient d'un escompte sur la marchandise.

Parmi les cours obligatoires, on retrouve le marketing, des cours axés sur l'emploi et l'employabilité, ainsi que des cours d'anglais. Les élèves peuvent également suivre, par correspondance, des cours plus avancés en mathématiques, en consommation ou en marketing. Des conférences, des présentations audio-visuelles et des excursions font également partie du programme scolaire.

Ce programme présente de nombreux avantages. L'école peut suivre l'évolution des tendances dans le monde des affaires, évaluer ses cours et procéder aux changements nécessaires. Les employeurs ont l'occasion d'évaluer et de recruter de futurs employés. La collectivité en bénéficie par une meilleure utilisation de ses ressources et une meilleure formation de ses jeunes. Les élèves obtiennent ainsi, d'une façon différente, des crédits tout en acquérant une expérience précieuse et la possibilité de bonnes références pour postuler un emploi. Ils ont une meilleure estime d'eux-mêmes et développent des attitudes plus positives face à l'école et à la collectivité, lorsqu'ils se rendent compte qu'on prend la peine de leur offrir une aide véritable.

Le programme Store Front School a obtenu tellement de succès qu'on envisage de l'implanter dans un parc industriel, un édifice à bureaux, un hôtel et un hôpital (Forrest, 1986).

5.6.3 Enseignement coopératif dans le Nord du Canada

Deux tiers de la population des Territoires du Nord-Ouest est composée d'Inuits, d'Amérindiens ou de métis. Comme c'est le cas ailleurs au Canada, moins de dix pour cent des élèves autochtones qui s'inscrivent à la maternelle compléteront leur 12e année. En 1983, le ministère de l'Éducation a mis sur pied le premier projet pilote d'enseignement professionnel communautaire dans deux écoles de Edzo/Fort Rae, une collectivité indienne Dogrib près de Yellowknife. Un enseignant ou une enseignante de chacune de ces écoles s'occupait de tous les aspects du programme. Deux ans plus tard, celui-ci avait été étendu à huit écoles et quatre autres projets étaient envisagés.

Les seize élèves qui ont participé au premier programme de deux ans présentaient tous un fort taux de risque (piètres résultats scolaires, faible taux d'assiduité, tendance au décrochage, faible sensibilisation aux études, faible estime de soi, soutien et orientation minimes des parents, et problèmes de communication avec le personnel enseignant recruté dans le Sud, donc d'une culture et d'une langue différentes). Les élèves n'étaient admis au programme qu'après consultation avec les parents, qui devaient signer une formule de consentement reconnaissant que le programme ne conduisait pas directement à l'école secondaire.

Le programme visait à aider les élèves à adopter de bonnes attitudes vis-à-vis de l'emploi, à acquérir des aptitudes à l'emploi et à accroître leur estime d'eux-mêmes et leur capacité d'autonomie. Les élèves passaient la moitié de la journée en classe à suivre des cours d'anglais, de mathématiques et de préparation à la vie et à la carrière, que venaient compléter des cours facultatifs d'informatique et d'éducation physique. Le reste de la journée, ils occupaient à l'extérieur des emplois qui duraient généralement de deux à six semaines. On leur permettait de changer de "poste de travail" périodiquement et les employeurs devaient leur fournir des évaluations. Pour réussir, ils devaient maintenir un taux d'assiduité et de ponctualité de 80 pour cent, obtenir un rapport satisfaisant de l'enseignant(e) et trois évaluations de "bonne" à "excellente", de leurs employeurs; ils devaient en outre mener à terme un projet de préparation au travail comportant des entrevues réelles

ou fictives, rédiger un curriculum vitae, remplir des formules de demande d'emploi, faire du travail communautaire et subir le test des connaissances de base destiné aux adultes. L'enseignant(e) passait en revue les résultats du test avec les élèves et discutait des débouchés professionnels qui s'offraient à eux, selon leurs résultats. Une fois le programme terminé, les élèves recevaient un certificat signé par le ministre de l'Éducation.

Le succès du programme réside en ce qu'il a aidé des élèves qui, autrement, auraient été perdus pour le système scolaire et qui étaient encore trop jeunes pour l'éducation aux adultes. On a mis l'accent sur une approche pratique et les compétences qu'ils ont apprises ont été mises à contribution dans la collectivité. Chaque programme a été adapté aux besoins de la communauté. Douze des seize étudiants ont complété le programme et leur taux d'assiduité dépassait 81 pour cent. Et même si les emplois sont limités dans le Nord, les élèves ont réussi à obtenir des emplois d'été ou à temps partiel. Certains ont en outre manifesté un nouvel intérêt envers les études (Hall, mars 1986).

5.7 Programmes axés sur les décrocheurs ou les décrocheurs éventuels

Même si les décrocheurs parlent souvent de retourner à l'école, moins de la moitié d'entre eux le font effectivement. Il est donc essentiel de réduire le taux d'abandon scolaire. Il existe de nombreux programmes poursuivant cet objectif, en voici quelques-uns.

5.7.1 Programme d'enseignement parallèle au Manitoba

Le YAP (Youth Action Project), qui a été conçu comme programme d'enseignement parallèle à l'intention des élèves ayant depuis longtemps abandonné l'école, comptait 40 inscriptions en 1982. Les élèves avaient été dirigés vers le YAP soit par les écoles, soit par la clinique d'orientation, les centres d'aide à l'enfance, les agents de probation ou les animateurs et animatrices communautaires.

Le YAP a débuté comme halte-accueil. Il est devenu très vite évident que ceux qui s'y arrêtaient voulaient apprendre et, en 1974, la division scolaire n° 1 de Winnipeg a fourni le personnel (une enseignante et deux aides) et le matériel nécessaires à la mise au point d'un programme spécial axé sur la communication orale, la lecture, l'écriture et le calcul. Parallèlement, le programme visait à rehausser chez les élèves l'estime qu'ils avaient d'eux-mêmes. L'enseignement était individualisé, et l'on a favorisé un environnement où régnaient l'encouragement, l'entraide et la compréhension. De l'avis du personnel, les élèves avaient besoin d'au moins un an avant d'être capables de se prendre en main.

Le programme a eu un impact différent selon les élèves, mais en règle générale, tous ont amélioré leur assiduité, leur rendement scolaire, leur confiance en eux-mêmes et leur capacité de communication. On a aussi constaté une baisse du taux de délinquance juvénile. Certains finissants du YAP ont ensuite fréquenté les écoles secondaires ordinaires et d'autres ont obtenu un emploi à plein temps.

On estime que les élèves qui n'ont "rien fait" après le YAP étaient incapables de s'adapter aux programmes habituels du cycle supérieur du secondaire qui met l'accent sur la formation théorique (c'était d'ailleurs une des raisons pour lesquelles ils avaient abandonné l'école à l'origine); on manquait aussi, semble-t-il, de programmes complémentaires dans les écoles secondaires de Winnipeg. Le personnel du YAP a proposé que l'on mette au point un genre de "programme d'interface" pour assurer la transition des élèves qui se dirigeaient vers le cycle supérieur des écoles secondaires conventionnelles (Love, 1982).

5.7.2 Programme parallèle du Conseil d'éducation de Carleton

Ce programme pilote, établi en 1980 en raison du taux alarmant d'abandon scolaire en Ontario, s'adressait aux décrocheurs anglophones et francophones. Le programme "anglais" a débuté avec 50 élèves, deux enseignants et un administrateur à mi-temps. Deux ans plus tard, il comptait 130 élèves, sept enseignants et un administrateur à plein temps.

Comme d'autres programmes parallèles, celui-ci vise à accroître l'assurance des élèves, à leur montrer les comportements à adopter sur le marché du travail, les connaissances et les compétences nécessaires, et comment se fixer des objectifs de carrière réalistes. Il comprenait trois éléments successifs : préparation à la vie, stage d'enseignement coopératif et leçons particulières menant à l'acquisition du diplôme d'études secondaires. Ce dernier élément favorisait l'autoapprentissage, afin que les élèves puissent acquérir le sens des responsabilités et apprendre à gérer leur temps.

Selon les évaluations, les élèves ont gagné beaucoup d'assurance et, à l'instar de leurs employeurs, ont tiré profit de l'enseignement coopératif. Le tutorat a également donné des résultats satisfaisants et s'est révélé plus stimulant et motivant que les cours conventionnels (Tetroe, Prescott et Ireland, janvier-février 1985).

5.7.3 Écoles parallèles pour les décrocheurs

L'école Marie-Anne, de Québec, a été créée pour accueillir 700 jeunes de seize à vingt ans, qui ont quitté l'école depuis au moins un an. Le programme avait pour but de les aider à obtenir leur diplôme de secondaire V.

L'année scolaire a été répartie en deux sessions de quinze semaines. Les élèves pouvaient prendre au maximum quatre cours par session tout en travaillant. Une partie de la semaine était consacrée au suivi des progrès de chacun. Un comité de placement a trouvé des emplois pour les élèves qui en avaient besoin et un comité des ressources a prêté de l'argent à ceux et à celles qui avaient besoin d'aide. Les élèves ont géré la cafétéria et organisé des activités sportives.

À la fin de l'année scolaire 1982, les 200 élèves qui ont obtenu leur diplôme de secondaire V avaient une moyenne de 85 pour cent, ce qui était de beaucoup supérieur à la moyenne provinciale.

Ce modèle a été appliqué dans d'autres régions du Québec.

Ainsi, à Verdun, le programme "Retour aux études" a permis aux jeunes de seize à 21 ans qui avaient abandonné l'école de s'inscrire à l'école secondaire locale et d'y suivre des cours dispensés par le service d'éducation des adultes. On a eu recours à l'enseignement individualisé, l'approche recommandée pour des élèves qui ont constamment connu des échecs dans les classes conventionnelles. Un service d'orientation était également offert. Les élèves de ce programme ont subi les examens de fin d'études secondaires du ministère de l'Éducation (Commission de l'éducation des adultes, mai 1983).

5.7.4 Programme du collège Parkdale

En 1980, le collège Parkdale de Toronto a lancé un projet expérimental destiné à venir en aide aux élèves des quartiers du centre-ville. Il a été mis sur pied par une femme qui a grandi dans ce milieu et qui a déjà travaillé comme enseignante suppléante au secondaire.

Le personnel enseignant a dépisté les élèves à fort taux de risque; ceux qui avaient des difficultés d'apprentissage ont été sélectionnés pour des programmes spéciaux. Le programme a consisté à jumeler les élèves faibles (qui ont des problèmes dans une matière et ont besoin d'aide supplémentaire) avec des élèves forts, habituellement des étudiants du cycle supérieur du secondaire, qui les encadraient et recevaient pour ce faire un salaire horaire minimum. La plupart des élèves qui ont suivi le programme ont bien réussi et plusieurs d'entre eux sont devenus eux-mêmes des encadreurs (Skeoch, 1985).

5.7.5 Initiatives pour les décrocheurs dans les écoles de Terre-Neuve

Les exemples donnés ci-après font état de certaines initiatives prises dans les écoles de Terre-Neuve pour faire en sorte que les élèves terminent leurs études.

École élémentaire Peacock : Un comité permanent, composé de la directrice, d'un conseiller en orientation, d'une enseignante-ressource et d'un représentant des parents, vient en aide aux décrocheurs éventuels et assure un suivi.

École secondaire McKays : Un membre du personnel enseignant est assigné à titre de conseiller auprès d'un groupe de douze élèves. On appelle chaque jour les parents des élèves qui s'absentent. Des lettres de suivi sont également envoyées aux parents; on y fait valoir l'importance de la fréquentation scolaire. Il y a également des programmes travail-études pour les élèves en difficulté plus âgés.

Collège Herdman : Des thérapeutes en apprentissage interviennent auprès des élèves ayant des problèmes particuliers qui les empêchent de réussir. Les décrocheurs éventuels du cycle inférieur du secondaire peuvent tenter leur chance au cycle supérieur, même s'ils n'ont pas réussi les examens. Des groupes d'entraide étudiante sont également mis sur pied.

École secondaire Xavier : Cette école veut favoriser l'étude en créant un climat plus agréable pour les élèves. On ne ménage pas non plus l'information sur les conséquences financières, sociales et personnelles de l'abandon scolaire.

École élémentaire Mud Lake : On enseigne à tous les élèves des connaissances pratiques : couture, cuisine, artisanat du Labrador, entretien et réparation de petits appareils. De la sorte, les élèves qui ne peuvent réussir sur le plan scolaire ont des chances de se faire valoir dans d'autres domaines (Newfoundland Teachers' Association, 1987).

5.7.6 Programme L'avenir Ontario

En 1985, le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario a fusionné en un seul, sous le nom de L'avenir Ontario, six programmes à l'intention des jeunes. Le nouveau programme vise à aider les jeunes de seize à 24 ans qui ont abandonné l'école et sont difficiles à placer

(c.-à-d. qui sont en chômage depuis douze semaines consécutives ou plus). L'avenir Ontario offre divers services pour aider les participants à trouver et à garder un emploi (p. ex. : consultation préalable à l'emploi, aptitudes sociales, techniques de recherche d'emploi, recyclage scolaire, formation professionnelle, consultation en matière d'emploi, stages en milieu de travail pouvant aller jusqu'à seize semaines au salaire minimum et soutien aux études).

Les stagiaires peuvent participer au programme pendant seize semaines au cours desquelles ils reçoivent un traitement hebdomadaire de 100 dollars. Depuis le lancement du programme, 75 000 jeunes et 30 000 employeurs y ont pris part.

Des améliorations ont été apportées récemment au programme, notamment : prolongation du stage de seize semaines en milieu de travail pendant dix semaines supplémentaires, si l'employeur offre une formation plus intensive; et redéfinition de la catégorie des bénéficiaires pour y inclure ceux et celles qui ont connu seize semaines de chômage pendant l'année précédant leur participation (Comité d'examen de l'aide sociale de l'Ontario, 1988).

5.7.7 Planification de l'emploi du gouvernement fédéral

Le programme Planification de l'emploi comprend un programme "Intégration professionnelle" qui offre aux jeunes jusqu'à 52 semaines de formation professionnelle et d'expérience du travail, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe; il existe également un programme à l'intention des femmes qui intègrent la population active. Les stagiaires reçoivent une allocation de base et peuvent aussi recevoir une aide supplémentaire au titre des frais de garde d'enfants, de transport et de séjour hors du foyer. Le programme comporte également des projets à l'intention des personnes gravement défavorisées sur le marché du travail, c'est-à-dire qui ont de la difficulté à obtenir et à garder un emploi pour diverses raisons, notamment une faible scolarité, une formation insuffisante ou l'analphabétisme fonctionnel.

Le gouvernement fédéral parraine également un programme d'emplois d'été intitulé "Défi", dans lequel il subventionne des employeurs du secteur privé, les municipalités et les organismes à but non lucratif pour la création d'emplois à court terme.

5.7.8 Proposition de service civil communautaire pour les jeunes

Le rapport du Comité d'examen de l'aide sociale de l'Ontario (1988) propose que l'Ontario envisage sérieusement de mettre en place un programme à plein temps de service civil communautaire bénévole pour les jeunes. Tout en reconnaissant que l'expérience et la formation en cours d'emploi peuvent aider les élèves à intégrer la population active, il arrive que ces programmes ne soient pas disponibles ou qu'ils ne conviennent pas à tous. Le service communautaire pourrait être une solution de rechange intéressante, en ce sens que les jeunes pourraient s'initier au travail. Il leur permettrait en outre d'acquérir une plus grande maturité, le sens des responsabilités et l'estime d'eux-mêmes en exécutant des tâches constructives au profit de la collectivité.

Malgré l'importance de faire baisser le taux d'abandon scolaire, Radwanski (1987) doute fort que les programmes de prévention produisent des résultats spectaculaires. Il soutient que ces programmes sont souvent "un coup de dés", car on ne sait toujours pas exactement quelles sont les initiatives qui fonctionnent le mieux. En outre, selon lui, les programmes de prévention ont une valeur limitée, parce qu'ils ne s'attaquent ni à la structure ni aux approches du système actuel d'éducation qui produisent des décrocheurs. Il estime que la meilleure façon de faire baisser le taux d'abandon scolaire est de se concentrer sur l'école elle-même et de commencer dès les années préscolaires.

Les recommandations de Radwanski concernent tous les paliers, soit préscolaire, élémentaire et secondaire. Sa philosophie globale pourrait se résumer ainsi : cessons de nous concentrer sur les décrocheurs éventuels et transformons nos écoles. Il fait cependant une mise en garde : comme il faudrait des années pour implanter cette nouvelle approche, il faut amorcer dans l'immédiat une stratégie de prévention de l'abandon.

5.8 Écoles parallèles publiques

Depuis le début des années 70, les écoles parallèles publiques préconisent une approche différente à l'intérieur des systèmes d'éducation au Canada. En Ontario, les premières écoles parallèles ont vu le jour en 1970 dans le cadre du programme SEED (Shared Experience Exploration and Development) du conseil scolaire de Toronto. Il s'agissait d'un programme d'été enrichi à l'intention des adolescents, qui a connu beaucoup de succès. Depuis lors, le nombre d'écoles parallèles publiques n'a cessé de croître - il en existe maintenant plus de 70 en Ontario seulement - et bon nombre d'entre elles ont des listes d'attente.

Les écoles parallèles publiques de l'Ontario semblent connaître beaucoup de popularité en raison des facteurs suivants :

* choix : les élèves, les parents et le personnel enseignant peuvent exercer un choix;
* taille : les inscriptions sont habituellement limitées à 150 élèves par école;
* climat informel;
* souplesse : elles suivent l'évolution de la société;
* participation à la prise de décisions;
* apprentissage par l'expérience et nombreux contacts avec la collectivité.

Selon le COPAS (Consortium of Ontario Public Alternative Schools), il semble que les écoles parallèles satisfassent à la fois les élèves et le personnel enseignant. Les résultats des diplômés de ces écoles sont comparables à ceux des élèves des écoles conventionnelles. Le moral du personnel enseignant est très bon et il règne un esprit d'étroite collaboration; cependant, les nombreuses responsabilités connexes qu'il doit assumer conduisent parfois à l'épuisement professionnel (Duncan, 1986).

5.9 Éducation permanente

Comme l'éducation des adultes déborde le cadre du présent document, nous en traiterons très brièvement. Il est évident que l'accès à l'éducation doit être prolongé, car de nombreux facteurs empêchent bien des élèves talentueux de poursuivre leurs études au cours de leur jeunesse. Le système d'éducation doit être suffisamment souple pour garantir que ces personnes puissent retourner plus tard aux études tout en tenant compte des autres responsabilités qu'elles doivent assumer, comme la garde des enfants et l'exercice d'une profession.

6.0 LES ÉCOLES PEUVENT-ELLES ATTEINDRE L'OBJECTIF DE L'ÉGALITÉ EN MATIÈRE D'ÉDUCATION?

La section qui précède a donné un aperçu de l'éventail des programmes axés sur l'école qui visent plus particulièrement les élèves défavorisés. Il ressort clairement que ces derniers préoccupent depuis très longtemps les éducateurs qui s'efforcent de trouver des solutions. Il est cependant plus difficile d'établir quels programmes sont les plus efficaces. Comment, d'ailleurs, définir et mesurer l'efficacité? Les quelques évaluations indépendantes (qui n'ont pas été menées par les créateurs de programmes) ont abouti à des conclusions contradictoires.

Ainsi, Guppy, Mikicich et Pendakur (1984) expliquent que les études canadiennes exposent des opinions très différentes quant à l'évolution du rapport entre la classe sociale et le rendement scolaire. Certains auteurs n'hésitent pas à dire que les écarts ont été réduits; d'autres concluent que les disparités demeurent et que les facteurs contraignants qui limitent la réussite scolaire n'ont pas diminué d'importance.

Seule une enquête systématique, empirique et longitudinale peut contribuer à concilier ces tendances, pour autant que cela soit possible. C'est ce qu'ont tenté de faire Guppy et ses collaborateurs par une analyse systématique des changements historiques dans les inégalités du système éducatif au Canada. À partir de l'étude menée en 1973 sur la mobilité au Canada (Canadian Mobility Study), ils ont tracé l'évolution du niveau de scolarité des Canadiens provenant de différentes couches sociales, qu'ils ont groupés en cohortes étalées sur une période de 40 ans, soit de 1913 à 1952.

Voici leur conclusion :

> ... Le rapport entre la classe sociale et le niveau de scolarité s'est atténué avec le temps. Il nous faut cependant insister sur le fait que la couche sociale continue d'exercer une grande influence sur le niveau de scolarité, mais que cette influence s'est affaiblie au cours du siècle. Toutefois, même ici il nous faut faire preuve de prudence, car si l'origine prend de moins en moins d'importance pour ce qui est de la fin des études secondaires, ce phénomène est beaucoup moins apparent en ce qui a trait à l'éducation postsecondaire. (p. 328) (traduction)

De même, les politiques et les programmes conçus pour accroître les possibilités d'éducation des défavorisés sur le plan socio-économique ont eu des conséquences imprévues, c'est-à-dire que des élèves qui ne faisaient pas partie du groupe cible en ont bénéficié (Richardson, 1977). L'auteur explique

> À mesure que s'est répandue la croyance que les études, plutôt que l'héritage ou l'expérience professionnelle, influençaient et légitimaient les perspectives de carrière et la position sociale, les familles des couches supérieures ont commencé à vouloir que leurs enfants soient plus scolarisés. Il en est résulté une situation passablement statique où tout le monde reçoit davantage d'éducation, tant ceux à la base qu'au sommet. Bref, même s'il y a peut-être une plus grande égalité en matière d'éducation que par le passé, cela change peu de chose aux inégalités de classe. (p. 423) (traduction)

Il faut avouer qu'en dépit de nos croyances culturelles voulant que l'éducation soit "l'instrument égalisateur" par excellence, le succès de l'école à cet égard est maintenant sérieusement contesté, surtout en raison des trois facteurs suivants le désenchantement qui a suivi la réforme intensive du système d'éducation au début des années 60; l'insatisfaction à l'égard de la situation générale du système public d'éducation; et un nombre de plus en plus considérable de travaux de recherche qui donnent fortement à penser que le potentiel de l'école à titre d'agent de changement social et de facteur égalisateur a été grandement exagéré (Fleming, 1981).

Cette opinion voulant que l'école ne puisse favoriser ni le changement social ni l'égalité est résumée ci-après en ce qui concerne les travaux qui font maintenant autorité, soit ceux de Bowles et Gintis (1976), et de Fleming (1981).

6.1 Bowles et Gintis

D'après Bowles et Gintis, malgré l'engagement exprimé en faveur de l'égalité, les établissements d'enseignement perpétuent, de fait, l'inégalité. Le système scolaire est non seulement plutôt impuissant à promouvoir l'égalité, mais il renforce aussi la croyance voulant que la réussite financière soit essentiellement fonction des connaissances techniques et des aptitudes intellectuelles. Il s'ensuit que les personnes qui possèdent peu de ces aptitudes (évaluées d'après le rendement scolaire compétitif) seront reléguées aux emplois inférieurs par l'application de critères de mérite soi-disant objectifs.

Les auteurs reconnaissent la corrélation positive entre l'éducation et le revenu, mais rejettent l'explication classique de cette corrélation. La théorie veut en effet que dans une société avancée sur le plan technologique, la productivité financière de l'individu dépende largement du degré d'aptitudes intellectuelles; chaque année de scolarité contribue à accroître ces aptitudes, qui à leur tour entraînent indirectement une hausse du revenu.

Les auteurs contestent cette approche et soutiennent que les capacités intellectuelles développées à l'école ne sont qu'un facteur minime de la réussite financière. D'autres facteurs sont à leur avis beaucoup plus importants pour les individus qui se livrent concurrence pour les emplois, notamment la classe sociale, la race, le sexe, la personnalité et l'attitude vis-à-vis du travail. L'échec de la démocratisation scolaire confirme que dans les sociétés capitalistes, l'inégalité prend source non pas dans les lacunes individuelles, mais dans la structure de la production et les relations de propriété.

6.2 Fleming

Selon Fleming, l'échec des efforts entrepris récemment pour promouvoir l'égalité sociale ne peut être attribué à l'absence d'interventions gouvernementales. Il semble plutôt résulter de l'application de stratégies de changement inappropriées qui s'est accompagnée d'une incompréhension fondamentale quant aux motifs et aux limites de la réforme de l'éducation.

À son avis, les réformistes de l'éducation ont tendance à être conservateurs plutôt que libéraux et ils visent moins un bouleversement social généralisé que la préservation du statu quo. Dans la documentation historique actuelle, on se demande s'il y a jamais eu vraiment une intention de promouvoir l'égalité par l'intermédiaire de l'éducation. Au contraire, le but premier de l'école a toujours été d'enseigner aux jeunes la diligence, l'obéissance et la discipline, toutes caractéristiques très valorisées dans les sociétés industrielles. L'école publique secondaire, par conséquent, devait servir d'instrument par lequel la classe moyenne pouvait maintenir son monopole sur les professions de "col blanc" et contrôler le processus de sélection par lequel les autres auraient pu se hisser dans l'échelle sociale.

La réforme de l'éducation a été épisodique. Chacune des trois grandes périodes qu'a connues l'Amérique du Nord (celle du milieu du XIX^{e} siècle, 1840-1870; l'ère progressive, 1890-1920; et, les années 60 et les années subséquentes) correspond à une période de changements technologiques intensifs. Le fait que ces périodes coïncident avec des changements profonds au sein d'une société donne à penser à Fleming que les motifs de la réforme de l'éducation étaient peut-être beaucoup moins altruistes qu'on ne l'avait d'abord cru.

Si la réforme scolaire résulte effectivement d'une collusion entre le monde de l'éducation et l'industrie, il faudra alors réexaminer les raisons communément avancées pour expliquer l'échec de cette réforme.

Les vastes réformes en faveur de l'égalité n'ont pas eu lieu à cause de l'absence d'un véritable engagement social :

> L'histoire politique, sociale et économique du Canada peut être caractérisée par un conservatisme inné et l'absence de tradition révolutionnaire, que ce soit sur le plan politique, social ou économique. Par conséquent, il y a très peu, sinon aucune, pensée sociale radicale préconisant une redistribution fondamentale de la richesse ou du pouvoir qu'elle engendre. Bref, malgré une politique publique qui a donné accès aux établissements d'enseignement durant le dernier quart du siècle, la répartition de la richesse sociale a très peu changé. En théorie, tout le monde est en faveur de l'égalité, mais quand il s'agit de passer aux actes... En fin de compte, c'est la question déroutante dont doit se préoccuper toute société qui désire être véritablement égalitaire et démocratique (p. 144). (traduction)

Ces auteurs décrivent des perspectives peu réjouissantes quant à la capacité du système d'éducation d'aider les enfants pauvres. Même si certaines de leurs idées sont intéressantes et non sans importance, le personnel enseignant et d'autres intervenants du monde de l'éducation ne doivent quand même pas oublier que ce ne sont pas toutes les initiatives axées sur l'école qui ont connu l'échec. Il y a toujours un nombre considérable d'enseignants et d'enseignantes, partout au Canada, qui restent engagés et gardent espoir, comme en témoignent leurs efforts quotidiens et leurs interventions auprès des élèves défavorisés. À cet égard, les exemples de succès, si minimes soient-ils, ne manquent pas.

7.0 EN CONCLUSION

Il ressort de cet aperçu de nombreuses conclusions, générales et d'ordres divers, au sujet des enfants pauvres à l'école, dont on peut s'inspirer dans la mise au point d'interventions axées sur l'école.

1. La recherche en éducation doit porter sur les indicateurs quantitatifs et qualitatifs d'une bonne école. Si l'on met davantage l'accent sur une définition étroite de la reddition de comptes, on risque d'escamoter la dimension affective de l'école et sa capacité de répondre aux besoins des enfants pauvres.

2. Plus on tardera à intervenir auprès des défavorisés, plus leur potentiel intellectuel, scolaire et, par conséquent, leur avenir, seront compromis (Rutter et Madge, 1976).

3. En règle générale, il semble que les programmes aient le plus de chances de réussir lorsqu'ils sont bien planifiés, jouissent d'un appui généralisé, ne sont pas trop ambitieux, sont permanents, tiennent compte des valeurs et des expériences des élèves défavorisés, et leur viennent en aide sans tenter de les changer pour qu'ils puissent s'insérer dans les structures éducationnelles existantes.

4. Le fait que certains enfants pauvres réussissent à surmonter les obstacles ne permet pas pour autant de conclure que l'école en fait suffisamment ou fait ce qu'elle doit faire. Il ne sert à rien de blâmer les victimes ni d'affirmer que les élèves ne font pas suffisamment d'efforts ou ne peuvent être aidés.

5. On a eu tendance à "...traiter l'éducation comme la poubelle de la politique sociale, c'est-à-dire à en faire un déversoir des problèmes sociaux, alors que les solutions sont incertaines ou que l'on est peu disposé à s'y attaquer sérieusement. On a tendance à cataloguer ces problèmes comme "pédagogiques" et à les renvoyer à l'école pour qu'elle les résolve" (Halsey, 1972, p. 8). Parce que les problèmes sont complexes, voire insolubles, on blâme les écoles de n'avoir pas réussi à les résoudre, et les initiatives sont abandonnées parce qu'elles sont jugées inutiles. Les écoles méritent mieux et il faut nous demander "Les disparités sociales et financières seraient-elles plus grandes sans l'éducation publique?" (Fleming, 1981). (traduction)

6. Il faut trouver réponse à bien des questions afin de définir le type de réformes qui correspond à la société d'aujourd'hui, notamment : Quelles sont les fonctions de l'éducation dans la société contemporaine? Dans quel monde sont appelés à vivre les élèves pauvres lorsqu'ils ont quitté l'école? Pouvons-nous créer des programmes scolaires qui intéressent les enfants pauvres, de sorte qu'ils soient préparés à faire face à la situation et puissent, ultimement, transformer leur collectivité?

   Il est particulièrement difficile dans notre société en pleine évolution de poser ces questions et encore plus d'y répondre. Le Canada amorce un virage économique et démographique très important, ce dont il nous faut tenir compte pour préparer nos jeunes à leur avenir. La volonté politique est plus importante que jamais si l'on veut que l'éducation retienne l'attention voulue aux paliers supérieurs du gouvernement. Les soins de santé et l'environnement sont parmi les questions prioritaires de l'heure, tandis que le financement et l'appui accordé à l'éducation sont peu à peu relégués au second plan.

7. L'hésitation et l'inaptitude des autorités fédérales et provinciales à évaluer, et même à redéfinir, leurs rôles en matière d'éducation sont constamment mentionnées comme obstacles à la coordination du changement. À l'heure actuelle, le Canada n'a pas de politique nationale en matière d'éducation. Les inégalités persistent entre les provinces et entre les régions. Une politique nationale d'éducation comportant des objectifs témoignerait de l'intérêt du gouvernement fédéral envers la qualité de l'éducation que devraient recevoir tous les enfants canadiens.

8. Même si les écoles peuvent et devraient contribuer à assurer des chances égales en matière d'accès et de réussite scolaire, elles ne peuvent pas assurer l'égalité des résultats. Les systèmes scolaires s'engageront dans une bataille ardue, s'ils tentent à eux seuls de répondre aux besoins des enfants pauvres. Malheureusement, la pauvreté n'attire jamais beaucoup l'attention de la population ni des politiciens. Si la majorité de la population canadienne était pauvre, les interventions seraient pratiques courantes. Comme ce n'est pas le cas, le problème de la pauvreté demeure incompréhensible et négligé.

Même s'il arrive périodiquement que la situation des pauvres attire l'attention du public, les protestations ou les actions durent très peu longtemps. Les pauvres, agissant seuls pour défendre leurs intérêts, peuvent avoir peu d'effet. Si l'on veut éliminer la pauvreté au Canada, tout le monde (y compris les intervenants en éducation) doit s'engager dans une "action politique" persistante et sans compromis :

> "On a toujours eu tendance à rejeter sur les parias la responsabilité de leur isolement et à espérer pouvoir édifier une société plus juste en corrigeant et en modifiant la personnalité des citoyens, par le biais de l'instruction notamment. Si nous persistons toutefois à feindre d'ignorer les misères qui sont engendrées en grande partie par cet isolement, les sommes faramineuses que nous consacrons actuellement à des programmes visant à remédier à cette situation ou à en atténuer les effets permettront seulement de faire disparaître les

symptômes du mal mais non ses causes profondes. Nous devons nous attaquer aux racines du mal; l'impossibilité pour ceux qui peuvent, devraient et veulent travailler de trouver un emploi et l'absence d'un revenu minimum pour ceux qui sont incapables de travailler ou ne devraient pas avoir à travailler, et même pour bien des travailleurs. Si notre société est convaincue que la famille doit rester l'institution de base pour l'éducation des enfants et si l'on veut que tous les enfants aient des chances de s'épanouir et de pouvoir utiliser leurs possibilités, il faut assurer aux familles une meilleure sécurité économique". (Conseil canadien de l'enfance et de la jeunesse, 1978, p. 22)

8.0 APPENDICE ET TABLEAUX

8.1 DONNÉES DE STATISTIQUE CANADA SUR LES SEUILS DE LA PAUVRETÉ, 1988

Taille de la collectivité

Taille de la famille	500 000 et plus	100 000-499 999	30 000-99 999	moins de 30 000	Collectivités rurales
1	11 574	10 994	10 314	9 536	8 561
2	15 270	14 497	13 525	12 548	11 189
3	20 431	19 361	18 095	16 832	14 982
4	23 543	22 375	20 917	19 457	17 319
5	27 434	25 977	24 225	22 571	20 140
6	29 964	28 310	26 463	24 613	21 987
7+	32 981	31 229	29 187	27 143	24 225

Source : Conseil national du Bien-être social, 1988

TABLEAU A

8.2 **TENDANCES DE LA PAUVRETÉ, 1969-1987**

	Familles		Célibataires sans enfants		Toutes les personnes	
	Taux de pauvreté	Nombre	Taux de pauvreté	Nombre	Taux de pauvreté	Nombre
1969	20,8 %	1 002 000	42,8 %	693 000	23,1 %	4 851 000
1979	13,1	788 000	40,3	1 011 000	15,7	3 728 000
1980	12,2	745 000	39,6	1 041 000	15,1	3 475 000
1981	12,0	768 000	37,8	962 000	14,7	3 495 000
1982	13,2	869 000	37,4	998 000	16,1	3 897 000
1983	14,0	924 000	41,3	1 091 000	17,1	4 155 000
1984	14,5	972 000	37,8	1 026 000	17,3	4 214 000
1985	12,6	848 000	36,9	1 027 000	15,6	3 822 000
1986	11,8	800 000	34,6	1 003 000	14,5	3 594 000
1987	11,3	777 000	33,5	1 016 000	14,1	3 535 000

Source : Conseil national du Bien-être social

TABLEAU B

8.3 **PAUVRETÉ PAR PROVINCE, 1987**

	Familles		Célibataires sans enfants		Toutes les personnes	
	Taux de pauvreté	Nombre	Taux de pauvreté	Nombre	Taux de pauvreté	Nombre
Terre-Neuve	18,9 %	27 200	45,3 %	14 200	20,8 %	116 400
Î.-P.-É.	10,0	3 100	32,9	4 100	12,9	15 900
Nouvelle-Écosse	11,7	26 400	37,7	35 600	14,7	123 100
Nouveau-Brunswick	14,4	27 200	45,6	28 400	16,9	116 200
Québec	13,9	252 500	40,7	304 800	16,8	1 090 000
Ontario	7,8	193 500	28,5	311 900	10,3	944 600
Manitoba	11,9	32 000	35,9	45 700	15,9	161 900
Saskatchewan	12,4	31 900	33,4	39 600	15,9	153 900
Alberta	12,7	79 300	31,5	91 400	15,6	361 200
C.-B.	13,0	101 800	31,2	140 200	15,7	452 100
Canada	11,3	777 000	33,5 %	1 016 000	14,1 %	3 535 300

Source : Conseil national du Bien-être social

TABLEAU C

8.4 **PAUVRETÉ CHEZ LES ENFANTS, SELON LA PROVINCE ET LE TYPE DE FAMILLE, 1987**

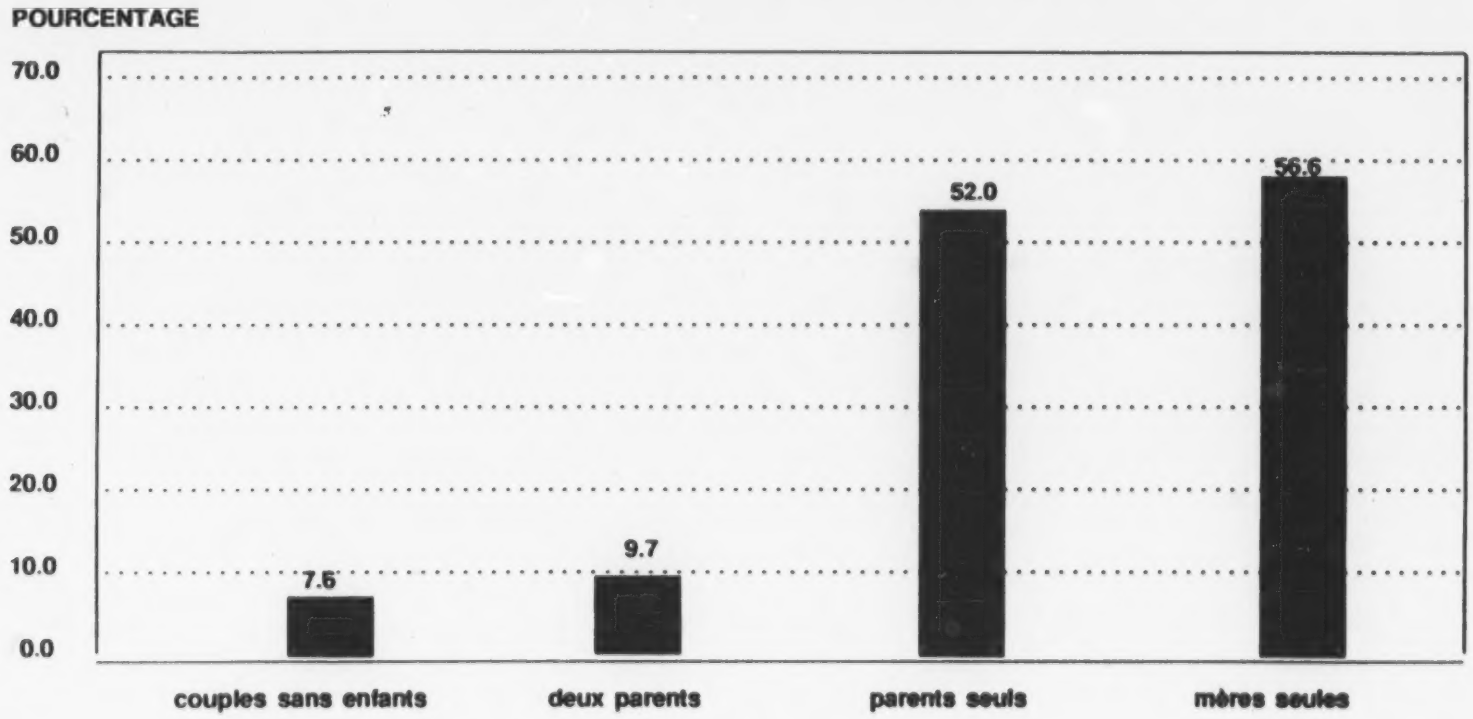
Enfants pauvres de moins de seize ans

	Toutes les familles		Couples		Femmes chefs de famille monoparentale	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
T.-N.	38 900	25,9 %	29 000	21,7 %	8 100	80,7 %
Î.-P.-É.	4 900	16,1	3 300	11,9	1 500	64,8
N.-É.	31 900	16,8	17 700	10,7	11 600	64,9
N.-B.	33 700	20,5	18 500	13,1	13 800	79,7
Qc	268 100	19,0	149 000	12,2	106 400	73,4
Ont.	246 800	12,3	144 600	8,1	90 600	54,1
Man.	51 600	21,9	37 500	18,0	11 900	58,8
Sask.	46 700	18,9	34 200	15,2	11 000	69,1
Alb.	115 600	19,9	73 900	14,6	37 100	65,9
C.-B.	116 100	18,6	54 100	10,2	56 700	74,6
Canada	955 000	16,9	561 800	11,4	348 700	66,0

Source : Conseil national du Bien-être social

GRAPHIQUE 1:

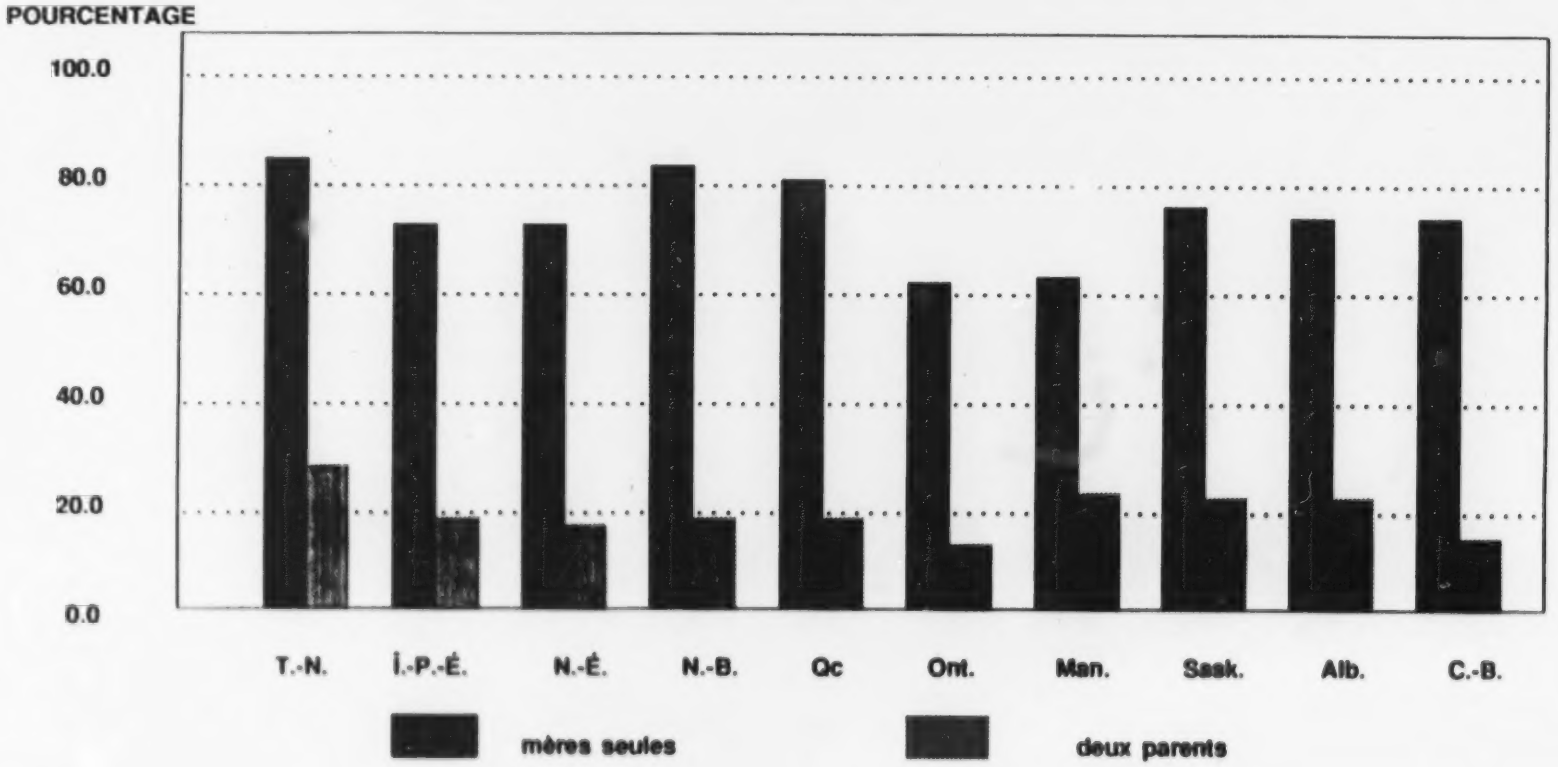
POURCENTAGE DES FAMILLES AU-DESSOUS DU SEUIL DE LA PAUVRETÉ, SELON LA CATÉGORIE DE FAMILLES, 1987



Source: Conseil national du bien-être social

GRAPHIQUE 2:

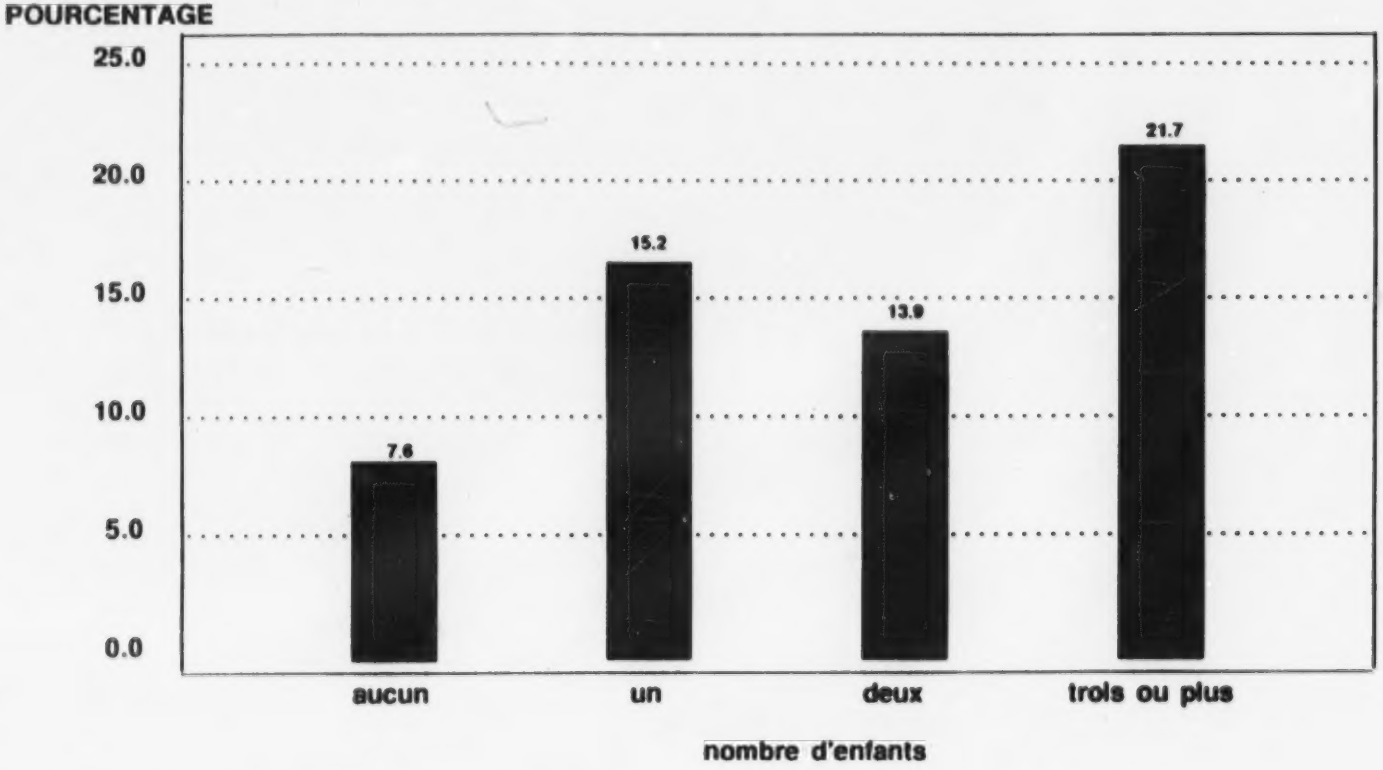
POURCENTAGE DES ENFANTS AU-DESSOUS DU SEUIL DE LA PAUVRETÉ, SELON LA CATÉGORIE DE FAMILLES ET LA PROVINCE, 1987



Source: Conseil national du bien-être social

GRAPHIQUE 3:

POURCENTAGE DES FAMILLES AU-DESSOUS DU SEUIL DE LA PAUVRETÉ, SELON LE NOMBRE D'ENFANTS, 1987



Source: Conseil national du bien-être social

128

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Baldus, B. et V. Tribe (1978). "The Development of Perceptions and Evaluations of Social Inequality among Public School Children", La Revue canadienne de Sociologie et d'Anthropologie, 15(1) : 50-60.

Bowles, Samuel et Herbert Gintis (1976). Schooling in Capitalist America, New York, New York : Basic Books, Inc.

Breton, Raymond (février 1970). "Academic Stratification in Secondary Schools and the Educational Plans of Students", La Revue canadienne de Sociologie et d'Anthropologie, 7(1) : 17-34.

Cameron, Sandy (janvier 1986). Poverty in B.C. Vancouver, Colombie-Britannique : British Columbia Teachers' Federation.

Comer, James P. (novembre 1988). "Educating Poor Minority Children", Scientific American, 259(5) : 42-48.

Commission de l'éducation des adultes (mai 1983). Pour que les jeunes adultes puissent espérer. Avis sur la formation des jeunes adultes défavorisés et leur insertion sociale et professionnelle. Avis au ministre de l'Éducation. Commission de l'éducation des adultes. Québec.

Coviello, Keith, président du CCWEAC (mars 1986). "Operation TRANSOP", Guidance and Counselling, 1(4) : 16-20.

Duncan, Barry (février/mars 1986). "Beyond Books", Forum, 12(1) : 22-25 et Forum, 12(2) : 28-31 (mai/juin). Une série de deux articles.

Fleming, Thomas (août 1981). "The Equality Question: Uncertainties in Educational Thought and Democratic Idealism", Le journal de la pensée éducative, 15(2) : 137-145.

The Food Research and Action Center (1972). If We Had Ham, We Could Have Ham and Eggs...If We Had Eggs, Yonkers, New York : Gazette Press, Inc.

Forrest, Barbara, Scarborough Board of Education (mars 1986). "The Store Front School", Guidance and Counselling, 1(4) : 21-24.

Fris, Judith (mars 1988). "Effective education for disadvantaged students", The Canadian School Executive, p. 19-22.

Gershman, J. (1977). Rapport de recherche n° 147 : The Effects of Language Background and Socio-economic Status on Screening Procedures for the Early Identification of Learning Problems. Toronto : Toronto Board of Education, pour la ville de Toronto.

Gilbert, Sid, et McRoberts, Hugh A. (1977). "Academic Stratification and Education Plans: A Reassessment", La Revue canadienne de Sociologie et d'Anthropologie, 14(1) : 34-47.

Gilliss, Geraldine, directrice, Services de recherche et d'information, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. "Functional Literacy - A Challenge for Society and its Schools" (juillet 1988).

Guppy, Neil, Mikicich, Paulina D., et Pendakur, Ravi (été 1984). "Changing patterns of educational inequality in Canada", Cahiers canadiens de sociologie, 9(13) : 319-331. 319-331.

Hall, Barbara, coordinatrice (Alternative Programs), Ministère de l'Éducation, Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, Yellowknife (mars 1986). "Alternative Co-op Education in Canada's North", Guidance and Counselling, 1(4) : 33-37.

Halsey, A. H. (1972). Educational Priority. EPA Problems and Policies, vol. 1. Rapport d'un projet recherche subventionné par le Department of Education and Science et le Social Science Research Council. Londres, Angleterre : Her Majesty's Stationery Office.

Keniston, Kenneth et The Carnegie Council on Children (1977). All Our Children : The American Family Under Pressure. New York (New York) : Harcourt Brace Jovanovich, p. 83-84.

Dans le Conseil canadien de l'enfance et de la jeunesse (1978). Interdit aux mineurs : la place de l'enfant dans la société canadienne, Ottawa : auteur.

Levin, Benjamin et Susan Weeda (février 1984). "Does Compensatory Education Work?", Education Manitoba, p. 19.

Love, Myron (septembre 1982). "Re-entry", Education Manitoba, p. 20-21.

Marshall, Harold (février 1986). "Student Migrancy Challenges Administrators." The Canadian School Executive. Vol. 5, n° 8, p. 31.

McMahen, Lawrence (4 février 1988). Saskatchewan Bulletin, p. 7.

Ministère de l'Éducation, Ontario (novembre 1987). Ontario Study of the Relevance of Education and the Issue of Dropouts, George Radwanski, président. Toronto (Ontario) : auteur.

Conseil national du Bien-être social (mars 1975). Poor Kids. Un rapport du Conseil national du Bien-être social, sur l'enfance et la pauvreté au Canada. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services Canada.

Conseil national du Bien-être social (décembre 1988). Child Care. A Better Alternative. Un rapport du Conseil national du Bien-être social. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services Canada.

Newfoundland Teachers' Association (avril 1987). The Bulletin. Saint John's, Terre-Neuve : auteur.

Newfoundland and Labrador School Trustees' Association (1984). Leaving Early - A Study of Student Retention in Newfoundland and Labrador. Cité dans Newfoundland Teachers' Association (avril 1987). The Bulletin. Saint John's (Terre-Neuve) : auteur.

Commission de révision de l'aide sociale (1988). Transitions, rapport de la Commission de révision de l'aide sociale. Toronto (Ontario) : Gouvernement de l'Ontario.

Organisation de coopération et de développement économiques (1970). Égalité devant l'éducation. Position du problème. Le cas particulier de l'éducation permanente, Paris (France) : auteur.

Pike, Robert M. (1970). Who Doesn't Get to University and Why. A Study on Accessibility to Higher Education, Ottawa (Ontario) : The Runge Press Limited.

Porter, Marion R., Porter, John, et Blishen, Bernard R. (1973). Does Money Matter? Prospects For Higher Education, Toronto (Ontario) : Institute for Behavioural Research, York University.

Richardson, C. James (automne 1977). "Education and Social Mobility: Changing Conceptions of the Role of the Educational Systems", Cahiers canadiens de sociologie, 2(4) : 417-433.

Richer, Stephen (1988). Chapitre 12 : "Equality to Benefit From Schooling: The Issue of Educational Opportunity", p. 262-286. Dans Forcese, Dennis, et Stephen Richer, éditeurs (deuxième édition 1988). Social Issues. Sociological Views of Canada. Scarborough (Ontario) : Prentice-Hall Canada.

Rutter, Michael et Nicola Madge (1976). Cycles of Disadvantage. Londres, Angleterre : Heinemann Educational Books Ltd.

Sharp, E.F. et G.A. Kristjanson. (1967). "Manitoba High School Students and Dropouts", Winnipeg : Ministère de l'Agriculture du Manitoba.

Shuttleworth, Dale (été 1986). "Parents as Partners", Éducation Canada, p. 41-43.

Skeoch, Alan (novembre/décembre 1985). "Bucking the Odds", Forum, p. 34-37.

Tetroe, Jacqueline, Prescott, Nancy, et Ireland, David (janvier/février 1985). "Rechanneling Dropouts: The Carleton Board's Solution to a Pervasive Problem", Ontario Education, 17(1) : 19-20.

Tyrwhitt, Janice (août 1987). "A Loving Principal", Reader's Digest, p. 80-84.

Vancouver Elementary School Administrators' Association (juin 1988). "Inner-city Schools: Vancouver's Elementary Principals Take a Position", The Canadian School Executive, p. 9-20.

The Vancouver North East Sector Project Committee (juin 1975). "Vancouver North East Sector Project (NESP). Proposition pour un programme d'éducation dans le secteur nord-est de Vancouver.

Wright, Mary J. (1983). A Canadian Approach. Compensatory Education in the Preschool. The University of Western Ontario Preschool Project. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.

Wright, E.N. et G.K. Tsuji. (1983). The Grade Nine Student Survey: Fall 1983. Toronto : Toronto Board of Education. Cité du ministère des Services sociaux et communautaires (février 1988). "The Relationship Between Poverty and Selected Social Indicators: Health Status, Educational Attainment and Incarceration." Toronto : Ministère des Services sociaux et communautaires, Direction de la recherche et de l'évaluation des programmes.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS
L'ENFANCE ET LA PAUVRETÉ
ÉNONCÉ DE PRINCIPE ET RÉSOLUTIONS-DIRECTIVES

Par suite des propositions du Comité spécial de l'enfance et de la pauvreté de la FCE, l'Assemblée générale annuelle de 1989 a approuvé l'énoncé de principe et les résolutions-directives qui figurent ci-dessous :

QUE la FCE adopte l'énoncé de principe suivant :

5.8.1 Les enfants ont le droit fondamental de jouir d'une part de la richesse de la société où ils vivent.

5.8.2 Tous les enfants, quels que soient la situation ou le revenu de la famille, ont le droit de profiter pleinement de l'éducation financée par l'État.

5.8.3 Le personnel enseignant, ses organisations et les systèmes d'éducation devraient veiller à ce que les besoins spéciaux des enfants pauvres soient satisfaits.

5.8.4 Le personnel enseignant, ses organisations et les systèmes d'éducation devraient participer à l'élaboration de politiques éducationnelles et gouvernementales destinées à réduire la fréquence des cas de pauvreté et les effets subis parmi les enfants.

5.8.5 Avec la collaboration de tous les organes pouvant agir dans le domaine, et à l'aide de fonds suffisants, les écoles peuvent amoindrir les effets de la pauvreté sur les enfants, comme suit :

5.8.5.1 faire en sorte que le personnel et les élèves examinent les programmes d'études et d'activités parascolaires pour voir comment ceux-ci mettent en relief les différences socio-économiques, et élaborer des programmes de rechange et des lignes de conduite qui favorisent l'égalité des avantages que procurent les expériences scolaires et qui ne renforcent pas la stratification socio-économique;

5.8.5.2 contrecarrer les espérances irréalistes des jeunes femmes quant à leur avenir en ce qui touche leur vie personnelle, leur emploi et leur situation financière; et

5.8.5.3 fournir des installations et des occasions pour l'éducation des parents, le développement communautaire, la garde d'enfants et les activités engagées inter-groupes.

5.8.6 Les efforts consacrés à la satisfaction des besoins liés à la pauvreté qu'éprouvent les élèves doivent être reconnus lors de la détermination de l'effectif des classes, du personnel-ressource de l'école et du budget scolaire, de même que par l'ensemble de la communauté.

Énoncé de principe (suite)

5.8.7 Les gouvernements aux paliers fédéral, provincial et territorial doivent mettre en application des politiques socio-économiques coordonnées pour éliminer la pauvreté chez les enfants et pour venir en aide à ceux qui vivent maintenant dans la pauvreté. Ces politiques devraient notamment consister à :

5.8.7.1 établir des ministères de l'Enfance pour orienter la politique et la loi touchant les enfants et leurs familles;

5.8.7.2 mettre sur pied des services de garde d'enfants qui soient accessibles, abordables, sans but lucratif et de haute qualité, à l'intention de toutes les personnes intéressées;

5.8.7.3 veiller à ce que les programmes d'assistance sociale accordent des prestations suffisantes, particulièrement aux personnes ayant des enfants à charge;

5.8.7.4 accroître la disponibilité de logements abordables, y compris des coopératives de logement;

5.8.7.5 relever le salaire minimum et les prestations d'assistance sociale au-dessus du seuil de la pauvreté;

5.8.7.6 rendre obligatoire l'équité salariale dans les secteurs public et privé;

5.8.7.7 financer des programmes directement ou indirectement liés à la pauvreté chez les enfants, y compris des programmes d'aide aux parents, ainsi que d'alphabétisation et de recyclage des adultes;

5.8.7.8 affecter des fonds de manière à assurer l'accès à l'école maternelle pour les enfants de quatre ans et la fréquentation obligatoire de l'école maternelle pour les enfants de cinq ans;

5.8.7.9 mettre en oeuvre des programmes d'intervention précoce qui servent à établir des contacts avec les parents pauvres et les jeunes enfants, et qui mettent l'accent sur le développement des enfants, l'éducation nutritionnelle et l'aide aux parents;

5.8.7.10 reconnaître et assumer la responsabilité à l'égard des groupes difficiles à servir, y compris les enfants immigrants, réfugiés et autochtones, de même que ceux qui habitent les quartiers des centres-villes et les régions isolées; et

5.8.7.11 appuyer et financer des projets précis, y compris des programmes scolaires d'alimentation, au niveau des localités, du système scolaire, des provinces et des territoires.

Énoncé de principe (suite)

5.8.8 Même si les gouvernements et les établissements au service des enfants ont les moyens ainsi que la responsabilité d'agir pour éliminer la pauvreté parmi ceux-ci, il faut encourager la communauté et des groupes privés à contribuer aux efforts en donnant leur appui public ainsi qu'en fournissant un apport concret aux projets axés sur l'école.

5.8.9 On doit accorder une plus grande priorité publique au système d'éducation pour appuyer ses efforts visant à réduire les effets de la pauvreté.

QUE les résolutions-directives suivantes sont approuvées :

8.7.1 QUE la FCE encourage ses Membres à :

8.7.1.1 Distribuer et faire connaître aux membres de la profession enseignante le rapport sur «L'enfance, l'école et la pauvreté».

8.7.1.2 Mettre sur pied des programmes de perfectionnement professionnel à l'intention du personnel enseignant pour le sensibiliser davantage au problème de la pauvreté chez les élèves et pour encourager une variété d'initiatives axées sur l'école.

8.7.1.3 Faire du lobbisme auprès des gouvernements provinciaux ou territoriaux et des ministères compétents pour qu'ils assument une plus grande responsabilité à l'égard des pauvres, en leur recommandant précisément :

a) de relever le salaire minimum et les prestations d'assistance sociale au-dessus du seuil de la pauvreté;

b) de rendre obligatoire l'équité salariale dans les secteurs public et privé;

c) d'adopter des mesures législatives empêchant l'appauvrissement des femmes et des enfants à cause de la dissolution du mariage, de l'absence de pensions alimentaires et d'allocations d'entretien, et de l'attribution de la garde des enfants aux deux parents;

d) d'accroître la disponibilité de logements abordables, y compris des coopératives de logement;

e) d'accroître les services subventionnés de garde d'enfants, de haute qualité et sans but lucratif;

f) d'établir des écoles maternelles d'accès universel pour les enfants de quatre ans et des écoles maternelles à fréquentation obligatoire pour les enfants de cinq ans;

g) d'accorder les fonds nécessaires pour couvrir les frais d'administration et de fonctionnement des programmes scolaires d'alimentation;

Énoncé de principe (suite)

h) de fournir des ressources pour l'élaboration de programmes spéciaux destinés à favoriser la persévérance scolaire des élèves à risques;

i) de financer des programmes directement ou indirectement liés à la pauvreté chez les enfants, y compris des programmes d'aide aux parents, ainsi que d'alphabétisation et de recyclage des adultes;

j) de mettre en oeuvre des programmes d'intervention précoce qui servent à établir des contacts avec les parents pauvres et les jeunes enfants, et qui mettent l'accent sur le développement des enfants, l'éducation nutritionnelle et l'aide aux parents; et

k) de reconnaître et d'assumer la responsabilité à l'égard des groupes difficiles à servir, y compris les enfants immigrants, réfugiés et autochtones, de même que ceux qui habitent les quartiers des centres-villes et les régions isolées.

8.7.1.4 Désigner des comités consultatifs internes à l'échelle provinciale et territoriale pour donner avis et conseils sur les lignes de conduite et les questions touchant les enfants pauvres et les écoles, et pour étudier les moyens d'exercer une influence sur :

a) la priorité qui est accordée à l'éducation dans chaque province ou territoire;

b) l'élaboration de programmes d'études qui tiennent compte des questions relatives à la pauvreté et aux classes sociales;

c) les taux de persévérance scolaire des groupes à risques; et

d) les programmes encourageant les élèves à faire de la planification et à prendre des décisions relatives à leur carrière, surtout dans le cas des élèves de sexe féminin.

8.7.1.5 Favoriser la constitution de comités de l'enfance et de la pauvreté au sein de l'école, de la division ou de l'association locale, et appuyer ces comités par l'entremise des organisations provinciales et territoriales.

8.7.1.6 User de leur influence pour établir des groupes d'action multisectoriels s'intéressant à l'enfance et à la pauvreté, et pour y participer.

8.7.1.7 Établir des liens de collaboration locaux, provinciaux et territoriaux avec les conseils scolaires, les conseillers et les conseillères scolaires pour :

a) encourager des agences communautaires et publiques à mettre sur pied des programmes scolaires d'alimentation dans chaque école où l'on a perçu un besoin;

b) encourager l'ouverture d'un plus grand nombre d'écoles communautaires;

Énoncé de principe (suite)

c) encourager l'établissement d'un plus grand nombre de garderies dans les écoles, y compris des services pour les enfants d'élèves; et

d) élaborer des principes directeurs tenant compte de la pauvreté en ce qui concerne l'emploi à temps partiel pour les élèves, les programmes de réintégration scolaire pour adultes, les programmes parascolaires et les projets à coûts supplémentaires, la collecte de fonds par les écoles et les élèves, les codes vestimentaires et les uniformes scolaires, et l'amélioration des communications avec les parents pauvres.

8.7.2 QUE la FCE recommande au gouvernement fédéral :

8.7.2.1 D'établir un ministère de l'Enfance.

8.7.2.2 D'assumer son rôle en ce qui concerne la prévention de la pauvreté aussi bien que la prestation de services aux pauvres actuels. À cette fin, le gouvernement fédéral devrait :

a) reconnaître que les politiques sociales et économiques sont intimement liées et que a pauvreté entraîne de lourdes pertes sur les plans humain et financier;

b) cesser de mettre en application des politiques qui aggravent les disparités entre les riches et les pauvres;

c) proposer immédiatement des mesures législatives assurant des services de garde d'enfants accessibles, abordables et de haute qualité, à toutes les personnes intéressées;

d) assumer sa responsabilité pour ce qui est de répartir les fonds nationaux de manière à amoindrir les disparités économiques régionales;

e) assumer sa responsabilité pour ce qui est d'accorder de l'appui financier aux personnes qui répondent aux besoins des enfants immigrants;

f) s'attaquer directement aux problèmes de l'analphabétisme chez les adultes et reconnaître la légitimité d'actions visant à prévenir l'analphabétisme, surtout dans les écoles des quartiers des centres-villes;

g) mettre en oeuvre, de concert avec les municipalités, les provinces et les territoires, des politiques visant à accroître la disponibilité de logements abordables, y compris des coopératives de logement; et

h) promouvoir de façon énergique l'équité salariale dans les secteurs public et privé.

137